نموذج ترخيص

أنا الطالب : هشام عوده احمد ياسين أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

تقييم الدور التربوي والاقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: هشام عوده احمد ياسين

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١٣/٣/٢٧

تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن

إعداد

هشام عودة أحمد ياسين

المشرف

الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري

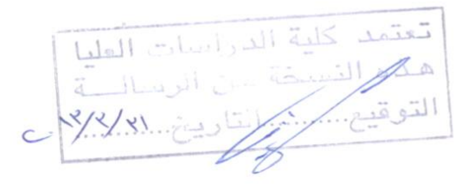
قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آذار، ٢٠١٣



قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن)
وأجيزت بتاريخ ٢٠١٣/٣/١٤

أعضاء لجنة المناقشـــــــة	التوقيـــــــــــع
الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري أستاذ الإدارة التربوية	....
الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني أستاذ الإدارة التربوية	....
الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش أستاذ الإدارة التربوية	....
الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل أستاذ الإدارة التربوية	....

بســم اللــه الرحمــن الرحيــم

الإهـــداء

- إلى معلم الناس الخير والهدى،وسيد الخلق أجمعين

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

- إلى من افتقدته في مواجهة الصعاب، ولم تمهله الدنيا لأرتوي من حنانه

أبي رحمه الله

- وإلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه

أمي شفاها الله

- إلى من كانت عوناً لي في دراستي، وساندتني ودعمتني،حتى تحقق طموحي

زوجتـــــي حفظها الله

- إلى قرة عيني، وفلذات كبدي، وزينة الحياة، عمر وأحمد وهبة ومالك وأنس

أبنائي رعاهم الله

- إلى إخواني وأخواتي،وأقربائي وأنسبائي، وأزواجهم وأبناءهم جميعاً

وفقهم الله

- إلى أساتذتي ومعلميّ، وزملائي،وكل من أعانني في إنجاز هذه الأطروحة.

- وإلى كل من عمل لنصرة هذا الدينورفعة هذا الوطن، وإعلاء راية العلم.

أهدي هذا الجهد بكل حب وأمل وتطلع إلى مستقبل مشرق لهذا الوطن........ بإذن الله

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على محمد معلم الناس الخيرات، وبعد؛ أتقدم بالشكر الجزيل إلى جامعتي التي أحب وأعتز بالإنتماء إليها، والتي احتضنتني في جميع مراحل دراستي الجامعية من البكالوريوس، إلى الدبلوم، إلى الماجستير، فالدكتوراه، لذا فإنني أتقدم بكل الشكر والتقدير إلى جميع أساتذتي وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

كما أتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى**الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري** لإشرافه على أطروحتي وإرشادي ودعميفله كل الشكر والتقدير، وأتقدم بكل الشكر والتقدير إلى الأساتذة الكرام الذين تفضلوا بمناقشة هذه الأطروحة وهم **الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني، والأستاذ الدكتور سلامة طناش، والأستاذ الدكتور هاني الطويل،** فلهم مني كل حب واحترام وتقدير.

ولا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني في إخراج هذه الأطروحة إلى النور خصوصاً زوجتي وأبنائي، كما أتقدم بالشكر لمديري ومديرات المدارس الخاصة الذين قاموا بالإستجابة للإستبانة الخاصة بالدراسة، وأخص بالشكر كل من ساهم في تحكيم وتوزيع الاستبانات البحثية.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملحقات

تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الاردن

إعداد

هشام عودة أحمد ياسين

المشرف

الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري

ملخص

هدفت الدراسة تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن. وللوصول إلى هذا الهدف، تم بناء أداة تتضمن مجموعة من مؤشرات الأداء المستخدمة في الدراسات السابقة العربية والأجنبية والأدب النظري، وقد تم تحديد مؤشرات الأداء في ستة مجالات: مجال القيادة والتخطيط، المناخ التنظيمي، بيئة التعليم والتعلم، المناخ الإجتماعي، المباني والخدمات، الدور الإقتصادي. تألفت استبانة الدراسة من جزأين: الجزء الأول يتعلق بجمع المعلومات الخاصة عن مديري المدارس والمعلومات المتعلقة بالمدرسة، بينما الجزء الثاني يتعلق بمؤشرات الأداء التي تخص المجالات السابقة،وتمت على مرحلتين: المرحلة الأولى: هدفت تطوير الأداة المناسبة، لمعرفة درجة اتفاق مديري المدارس على أهمية هذه المؤشرات ودرجة صلاحيتها للعمل، والمرحلة الثانية: للتعرف إلى درجة توفر هذه المؤشرات في المدرسة من وجهة نظر المديرين. وقد تم توزيع الإستبانة على عينة من مديري ومديرات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة، إذ تكون مجتمع الدراسة من (٤٩١) مديراً ومديرة، واشتملت العينة على (٣١١) مدير ومديرة وفقاً لتوزع متغيرات الدراسة.

توصلت النتائج في المرحلة الأولى أن مديري ومديرات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة اتفقوا على أهمية فقرات الأداة التي تخص كل مجال من المجالات الستة، والتي تشكل في مجموعها الأداة المطورة لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن. وقد بينت النتائج في المرحلة الثانيةأن درجة توفر مؤشرات الأداء في المدارس الخاصة مرتفعة بشكل عام، على الرغم من تفاوت درجة التقييم تبعاً لجنس مدير المدرسة أو مؤهله العلميأو خبرته دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لهذه المتغيرات عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني وزارة التربية والتعليم لأداة التقييم التي تم تطويرها من قبل الباحث كمقياس لتقييم المدارس الخاصة في الأردن،واستخدام الأداة لغايات التقييم الذاتي من قبل مديري المدارس ومالكيها من أجل التحسين والتطوير، بالإضافة إلى دراسة نتائج التقييم من قبل الوزارة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يُعد قطاع التعليم من أبرز القطاعات التي حظيت باهتمام الدولة منذ زمن أفلاطون وحتى عصرنا الحاضر، فالدولة الحديثة أعطت التعليم جل اهتمامها من أجل تنمية الموارد البشرية وزيادة إنتاجيتها، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية، وقد أكّدت تقارير التنمية الإنسانية على مبدأ العلاقة بين التعليم والتنمية الشاملة، بأبعادها البشرية، والإقتصادية، والإجتماعية، والثقافية، والفكرية، كما يمثل النظام التربوي الركيزة الأساسية لتطور المجتمعات البشرية وتقدمها، فعليه تعتمد، ومعه تتفاعل قطاعات المجتمع المختلفة، فهو الذي يزودها بالموارد البشرية المدربة، والمؤهلة، والقادرة على استثمار الموارد المتاحة، وتحقيق تقدم المجتمع وازدهاره. ويشير روبنسون (٢٠٠٩) إلى أن التعليم الآن يعد العمل الأضخم، والأكثر أهمية في العالم كله. ويعول علماء الإقتصاد والسياسة على التعليم، في المساهمة في حل كثير من المشاكل، وذلك فيما يتعلق بالإنتاجية والنمو الإقتصادي، والوعي الصحي، والنمو السكاني.

وقد رفع الله من شأن العلم والعلماء، قال تعالى: "**يرفع الله الذين آمنوا منكم، والذين أوتوا العلم درجات، والله بما تعملون خبير**" (المجادلة:آية ١٢). والأمة التي لا تهتم بالتعليم، ولا تعطيه العناية التي يستحقها، تضَعُ مستقبل أبنائها في خطر، ويصبحون فريسة سهلة أمام ثقافة الآخر، وسيطرته. وبعد السبق الروسي بإطلاق القمر الصناعي"سبوتنيك" عام ١٩٥٧، والضجة الكبرى التي ثارت في الولايات المتحدة الامريكية، فلم تذهب – أمريكا- إلى الصناعات الحربية، أوغيرها فحسب، وإنما اتجهت إلى إصلاح نظامها التعليمي، لإدراكها أهمية التعليم في التقدم والتغيير، وتحقيق السبق العلمي (ابن حبتور،٢٠٠٢). وللقيام بما تتطلبه عملية التغيير الإنساني، يحتاج الإنسان للتعليم الذي يحصل من خلاله على قاعدة من المعرفة، والإتجاهات، والقيم، والمهارات، تمكنه من سد حاجاته الأساسية، والارتقاء إلى مستوى فاعل في حياته. أي أنه يتعلم ليغير في نفسه ومجتمعه (عابدين،٢٠٠٠).

ومع تسارع وتيرة التطورات العالمية، ودخول البشرية عصر العولمة، حدثت تحولات كبيرة في جميع المجالات، وعلى كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية، ومن أبرز ما أدت إليه التطورات العالمية الجديدة انتشار التعليم، وتمدده، وإلزاميته، ووصوله إلى كافة فئات وقطاعات المجتمع، وفي

مواقعه المختلفة، فلم يقتصر التعليم على المدن والحواضر، بل امتد إلى البوادي والأرياف، مما رتب أعباء جديدة على الحكومات في توفير التعليم المتميز لكافة أبناء المجتمع.

ولكن، رغم الجهود الكبيرة والمتلاحقة التي تبذلها الدول العربية، في مجال نشر التعليم ورعايته، وتطويره، وإيصاله إلى جميع شرائح المجتمع. إلا أنه ما زال التعليم في الوطن العربي قاصراً عن اللحاق بركب التعليم في الدول المتقدمة، ويتمثل هذا القصور في عدد من القضايا منها: ذلك الرصيد الضخم من الأمية، خاصة بين النساء، وتدني الإهتمام بالتعليم في الطفولة الأولى، والحرمان الإنتقائي للبنات، وأبناء الفئات الإجتماعية الضعيفة من التعليم جيد النوعية، وغياب نظم التعليم، والتربية المستمرة مدى الحياة (تقرير التنمية الإنسانية العربية الأول، ٢٠٠٢). يضاف إلى ذلك أن تعليمنا يغتصب عقل المتعلم، من خلال اعتماده على الحفظ والتلقين لا على الفهم والتحليل، وتقييمنا للتعليم تقييم كمي لا تقييم نوعي.

وتعد المدرسة الوسيلة الرئيسة التي يقوم عليها النظام التعليمي، والتربوي، ويذكر العناتي (٢٠٠٣) أنها أهم أداة لإعداد وتنمية القوى البشرية، القادرة على تنمية المجتمع، وتطويره. ونتيجة للإنفجار المعرفي والتقدم العلمي والتقني الواسع والسريع؛ فقد اتسعت مسؤوليتها وأدوارها (العناتي،٢٠٠٣). والمدرسة هي الوحدة المركزية في عمليات التعلم والتعليم، وفعالية المدرسة ونجاحها في أداء مهمتها؛ هي الصفة التي يحكم بها المواطنون على جميع العمليات التربوية في النظام التعليمي (العمايرة،٢٠٠٢). وإذ أن المدرسة كمؤسسة لها خصوصيتها وسماتها التي تميزها عن غيرها من أنماط فكرية وثقافية، فإنها تحتل مكانة متميزة في التغيير والتطوير الذي يعتبر أهم سمة من سمات العصر الحديث لمواجهة التحديات ومواكبة المستجدات(العاجز وعساف، ٢٠٠٧). والمدرسة تنفذ الأهداف التي يتبناها المجتمع، وفقاً لخطط ومناهج محددة، وعمليات تفاعل، وأنشطة متنوعة ومبرمجة، داخل الصفوف وخارجها. ويصف النجيحي (١٩٩٧) المدرسة بأنها وسيلة وآلة ومكان في آن واحد، إذ ينتقل الفرد في ذلك المكان، وبواسطة تلك الآلة، من حياة تتمركز في ذاته إلى حياة تتمركز في الجماعة، بحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة إنسانا إجتماعياً، وعضواً منتجاً، وفاعلاً في المجتمع.

وقد سجل الأدب التربوي أدواراً جديدةً للمدرسة، فما عادت أدوارها تنحصر في هدف محدد للتعليم، بل تتمثل في مجموعة مختلفة من المهام،وهي المعرفة والقيم والإتجاهات والمهارات التي على المدرسة القيام بها، لإنشاء مواطن قادر على التكيف مع الحياة المعاصرة، والعالم المتجدد من

حوله. وحسب السقا (٢٠٠٧) ففي عصر التحديات والتغيرات الكثيرة المتسارعة، يتعين على المدرسة كمؤسسة تربوية إجتماعية، أن تسعى لإكساب الفرد أقصى درجات المرونة، وسرعة التفكير، والمقدرة على التكيف الإجتماعي والفكري، وأن تتجاوز ذلك إلى التكيف في النواحي الوجدانية والأخلاقية.

والمدرسة الحديثة ليست تلك المدرسة التقليدية التي عرفتها الأجيال السابقة، بل أصبحت التكنولوجيا بمختلف أشكالها وتنوعاتها هي عصب مدارس اليوم، فلا نكاد اليوم نتخيل مدرسة دون أدوات التقنية الحديثة. ويذكر فرجاني (١٩٩٨) أن الطالب في الألفية الثالثة يختلف عن الطالب منذ نصف قرن، في سعة عقله، واتساع مداركه، فالمدرسة التي تكون خالية من عناصر الجمال والتشويق، ولا تستخدم التقنيات الحديثة، وحين يعود هذا الطالب إلى منزله، يجلس أمام جهاز حاسوب حديث، ويأخذ المعلومات من شبكة الإنترنت بسهولة؛ يجعل الطالب يتجرّع اليوم الدراسي كما يتجرّع الدواء؛ فتصبح المدرسة في نظره سجنًا. وذلك يقتضي وضع استراتيجيات واضحة، للإستفادة من التقانة الحديثة فى التعليم، ودمجها فى العملية التعليمية، وتوفيرها فى المؤسسات التعليمية.

وقد تفاوتت الحكومات والدول في نظرتها إلى المدرسة ومراكز التعليم؛ فكانت الدول الشمولية التي تسيطر على التعليم بكافة مستوياته ومراحله، من الروضة وحتى التعليم الجامعي، لأنها تعتبر أن إعداد الفرد هو مسؤولية الدولة، من أجل خدمتها وخدمة أهدافها ومبادئها، لذا، فإن هذه الدول لا تسمح بمشاركة المؤسسات الخاصة في القيام بأي دور من أدوار التعليم. وبالمقابل فهناك دول لا تمانع في مشاركة المؤسسات الأهلية والخاصة في المجهود التعليمي للدولة، بل تعمل على تشجيعها، وتمنح القطاع الخاص الحرية في إنشاء المدارس تحت إشراف الدولة، رغم اختلاف الدول في درجة الإشراف والضوابط والأنظمة التي تحكم عمل هذه المؤسسات.

ومن الواضح أن إقبال الناس على التعليم، قد نما بشكل ملحوظ ومتسارع في العقود الأخيرة، خاصة في البلاد العربية، بحيث فاق مقدرة المدارس الحكومية على استيعاب جميع الراغبين في التعليم، كما ازداد التوجه نحو متابعة التحصيل العلمي. وهذا أدى إلى بروز مشكلة تتعلق بتمويل التعليم، وهي من القضايا المهمة التى تواجه الكثير من دول العالم، برغم اختلاف مستويات النمو الإقتصادى فى كل منها، وهى قضية متجددة دوماً بسبب التغيرات فى النظام الإقتصادى العالمي، وارتفاع تكلفة نظام التعليم، مما يؤثر فى نسبة مخصصات التعليم من الموازنة العامة للدولة يشير ابن أعراب (٢٠٠٥) أن معضلة تمويل التعليم تواجه الشعوب الفقيرة والغنية معاً؛ الشعوب الفقيرة لا تجد

الإمكانات المالية لضمان التعليم للجميع، والدول الغنية تواجهها مشكلة الإستمرارية، وتزايد المخصصات التعليمية.

وحسب دراسة ليفن(Levin,2001) فإن الظروف المعاصرة أوجدت قوىً متداخلة فيما بينها تدعم أو تفرض الخصخصة على التعليم، وتتركز في عدة عوامل من بينها:

الأزمة الإقتصادية: أصبح التعليم في هذا العصر يستهلك نسبة كبيرة من إجمالي ميزانية الدول، وأن الإنفاق على التعليم تضاعف كثيراً مع تضاعف أعداد الطلبة، وزيادة نسبة التكاثر بين السكان في الدول النامية، مما يستدعي زيادة النفقات، واستمرار العجز في تغطية الإحتياجات التعليمية.

تدهور أوضاع التعليم: لقد تغير موقف الناس من التعليم، من حيث ارتفاع كلفته وانحدار مستواه وتدني إنتاجيته، وعدم كفايته وفعاليته، ويستند نقاد التعليم إلى بعض المعايير، مثل ضعف الإنجاز الأكاديمي، والتخلف في التحصيل في مجالات علمية، وانعدام التعليم الفعال، وعدم التمكن من مهارات التفكير العليا، وانخفاض روح المبادرة، والمسؤولية الوطنية.

التوجه نحو عالم ما بعد الصناعة: أضحى المجتمع المعاصر اليوم، مجتمع المعرفة، عالمياً في اهتمامه، واضعاً تركيزه على رأس المال الفكري والعلمي، وأخذ الإقتصاد في التحول من الصناعة إلى العلم، إذ أصبح العلم قادرا على أن يستقطب القوة الإقتصادية؛ ونتيجة لهذا فإن التعليم يبرز بوصفه أمراً أساسياً في مجتمع العلم، ويحتاج إلى درجات عالية من المعرفة والتدريب.

يذكر عابدين(٢٠٠٠) أنه لم تعد المسألة في الإقبال على التعليم، أو عدمه، لقد أصبحت المسألة تتلخص في نوع التعليم الذي يتلقاه الأبناء، ويحرص عليه الآباء، وقد أصبحت المسألة متعلقة بنوعية التعليم، وبالكيف أكثر من الكم، مما حدا بالآباء إلى البحث عن مدارس توفر لأبنائهم تعليماً ذا مزايا وظيفية واجتماعية متميزة. وقد رافق هذا الاتجاه نمو متسارع في عدد المدارس الخاصة.

واستطاعت النهضة التربوية التي حققتها الحكومات العربية في ميدان التربية والتعليم والتنوير الثقافي، في مجال مجانية التعليم وإلزاميته، أن تؤدي في البداية إلى الحد من انتشار التعليم الخاص. ومع أهمية التقدم الحكومي في مجال التعليم، بقيت المدارس الخاصة تفرض حضورها وتميّزها ودورها في الحياة الاجتماعية، على نحو يتميز بالفعالية والمقدرة (وطفة والمطوع، ٢٠٠٧).

إن التضامن المجتمعي يضمن تناسق التعليم، بمدخلاته وعملياته ومنتجاته مخرجاته، مع حاجات تنمية وتقدم المجتمع، فبالإضافة إلى إيجاد حلول لمشكلات تمويل التعليم، يمكن الإعتماد على

هذه الشراكة المجتمعية. وفى سياق سياسات وبرامج "اعادة الهيكلة"، فى البلدان العربية، تثار مسألة تشجيع القطاع الخاص على الدخول فى ميدان التعليم (الفرجاني، ١٩٩٨).

ويشير فخرو (٢٠١١) بأن هناك ثلاث خلفيات أعطت للتعليم الخاص أهميته وزخمه: جاءت **الخلفية الأولى** من الضعف الذي أصاب مسؤوليات الدولة الوطنية في عصر العولمة، والتي تبنت فكرة فك الإرتباط بين الدولة ومجالات الرعاية الإجتماعية المختلفة، كالتربية والتعليم والصحة وغيرها؛ والفكرة الأساسية فيها: أن تلك المجالات يجب أن تترك للمبادرات الخاصة المتنافسة، والتي تستطيع القيام بإدارة تلك المجالات بكفاءة أكبر، وبيروقراطية أقل، وتكاليف أدنى، وكانت المحصلة النهائية لذلك هي التخلي التدريجي المستمر لدول العالم ، ومن ضمنها الدول العربية ، عن التزامها بتوفير الخدمات الصحية والتعليمية والإجتماعية لمجموع المواطنين، وبذلك انفتحت أبواب الخصخصة على مصراعيها، وحدث ازدياد سريع وهائل في عدد المدارس والجامعات والمستشفيات الخاصة . وجاءت **الخلفية الثانية** من نسبة الزيادة السكانية الهائلة وارتفاع تكاليف البنية التحتية للتعليم والرواتب وغيرها، مما أرهق كاهل ميزانية الدولة العربية، فاضطرت الدولة للتوجه نحو الخصخصة وتحميل القطاع الخاص جزءاً من مسؤولياته. أما **الخلفية الثالثة** فنتجت عن ثقافة السوق الإستهلاكية المعولمة والتي ركزت على تعدد الخيارات المتاحة في كل شيء، ومنها الخدمات التعليمية والصحية ، ليتمكن الفرد من الإختيار حسب حاجياته ومقدراته.

ولكن ما الأسباب التي تدفع أولياء الأمور إلى إرسال أبنائهم إلى المدارس الخاصة؟

جاء في دراسة حسن (٢٠٠٣) أن هناك مبررات أدت إلى زيادة الإهتمام بالتعليم الخاص ومخرجاته، منها: زيادة أعداد الراغبين بالتعليم، وإرتفاع أعداد الطلبة في صفوف المدارس الحكومية، ورغبة بعض أولياء الأمور بالتباهي، وأنهم ليسوا أقل جاهاً ومالاً، والخدمات المتميزة التي تقدمها المدارس الخاصة لا تستطيع المدارس الحكومية تقديمها، والتنافس بين المدارس الخاصة الذي يصب في مصلحة الطلبة علمياً وتربوياً.

ويذكر كل من هاريس ولوري (Harris& Lowery,2002) أن المدارس الخاصة لديها من المميزات ما تحفز أولياء الأمور، وتشجعهم على إرسال أبنائهم إليها. ومن هذه المميزات: تنوع المدارس الخاصة؛ مما يتيح لولي الأمر الحرية باختيار أفضلها وما يناسب أبنائه، ووجود مشاركه فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور في الأنشطة المختلفة، ووجود برامج للمنح الدراسية، وتوافر مناهج دراسية ثرية وعصرية، وتوافر خدمات ومرافق حديثة، ووصغر حجم الصفوف الدراسية.

وقد نال هذا القطاع إهتماماً كبيراً في كثير من البلدان العربية والعالمية المختلفة، وعقدت المؤتمرات وورش العمل لمناقشة دوره ومشكلاته، وخصصت وزارات التربية والتعليم لإدارته أقساماً ومديريات، وأصبح جزءاً لايتجزء من الجهد الوطني في التعليم.

وفي مصر عقد بجامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السنوي الأول بعنوان: "مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة" عام (٢٠٠٢)، وقد أشار البيان الختامي للمؤتمر إلى عدد من التوصيات التي تؤكد هذه الشراكة والأهمية، منها:

١. التحول من فكرة كون التعليم مسؤولية الحكومة، إلى فكرة قومية التعليم، وضرورة مساهمة جميع القطاعات، ومن بينها القطاع الخاص فى تطوير التعليم وتحسين جودته.
٢. دعم وتوسيع مفهوم الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص فى تحمل أعباء العملية التعليمية باعتبارها قضية أمن قومي، سواء أكان ذلك فى تدبير الموارد المادية أم البشرية.
٣. نشر ثقافة التعاون والتكامل بين القطاعين العام والخاص، وتوطيد المصالح المشتركة.
٤. تحديد الآليات التي يمكن من خلالها للتعليم الخاص أن يدعم تكافؤ الفرص التعليمية.
٥. تشجيع القطاع الخاص على توظيف إمكانياته فى تمويل التعليم، مما يساعده في القيام بواجباته الإجتماعية، تجاه المساهمة فى تطوير التعليم، فى ظل التحديات المحلية والعالمية الجديدة.
٦. مساهمة القطاع الخاص بجزء من أرباحه فى دعم البحث العلمي، وتقديم مكافآت تشجيعية.
٧. تكثيف الدعوة لمشاركة المؤسسات التعليمية الخاصة، للتعاون العضوي مع المؤسسات التعليمية المناظرة في التعليم الحكومي.

وفي الأردن، أقامت نقابة أصحاب المدارس الخاصة، مؤتمرها السنوي الثالث للمدارس الخاصة تحت عنوان: "آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص" نوقش فيه : واقع التعليم الخاص في العالم العربي ، تجارب وخبرات في مجال التشارك بين قطاعي التعليم العام والخاص، تجارب رائدة محلية وإقليمية ودولية، بناء وتطوير الأداء في المدارس الخاصة (طيف للخدمات التعليمية،٢٠١١).

ويعود تاريخ التعليم الخاص في الاردن، إلى فترة الحكم العثماني، إذ كان مقتصراً على عدة كتاتيب في القرى الكبيرة، بالإضافة إلى مدارس خاصة كان لها طابع ديني تابعة لطوائف مسيحية أو إرساليات تبشيرية (دواني وديراني،١٩٩٥). وقد تعاظم دور المدارس الخاصة في الأردن، وتنامى عددها، خصوصاً في السنوات الأخيرة، في ظاهرة ملفتة للنظر. وتشير إحصائيات وزارة التربية

والتعليم إلى أن عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس الخاصة ارتفعت من ٧,٤٥% للعام الدراسي ١٩٨٩/١٩٨٨ إلى (٢٤%) للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ من إجمالي عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس في الأردن. بينما بلغ عدد العاملين في المدارس الخاصة أكثر من ٢٦ ألف معلم ومعلمة، يمثلون ما نسبته ٢٥% من عدد القوى العاملة في قطاع التعليم في المملكة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

ونظراً لانتشار هذه المؤسسات التعليمية الخاصة وكثرتها، وتنوع مستوياتها، واختلاف القائمين عليها، كان لابد من متابعة عملها، والتأكد من قيامها بواجباتها ومهامها، من حيث جودة التعليم ونوعيته، وقد ظهرت دعوات كثيرة لإيجاد نظام يضبط عملها، ولعل عملية التقييم، تعد من الأدوات الهامة، إذ أن التقويم الجيد لأدائها وأدوارها يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم فيها، وتطوير أدائها، انطلاقا من قناعة مفادها أن استمرارية عملية التقويم وفق معايير محددة ومعلنة، تؤدي حتما إلى استمرارية التحسين والتطوير، وأن قيام المدارس الخاصة بالدور المتوقع منها يعد مؤشراً إلى فعالية هذه المؤسسات ونجاحها، ومن أجل تحقيق التطوير والتحسين في الوضع القائم، فإن ذلك يستدعي تقويم هذا الوضع ومعرفة جوانب قوته لتعزيزها، وترسيخها، وبيان مواطن ضعفه لتقويمها، وتعديلها، من خلال توفير المعلومات والإحصاءات الدقيقة عما يتم تقويمه من أجل إصلاحه.

ويعد التقييم عملية يمكن من خلالها الوقوف على درجة تحقيق الأهداف المرغوبة، والوصول إلى معلومات دقيقة ومفيدة، متعلقة بالمؤسسات موضع التقييم، وتحديد الأبدال، ووضعها أمام متخذي القرارات. والتقييم عملية ضرورية لزيادة الثقة بنوعية التعليم وجودته، وقد أشار الطويل(٢٠٠٦) إلى أن عملية التقييم تعني تقييم أداء معين على ضوء معايير محددة، وفي حال ملاحظة أي إنحراف، يتم اتخاذ إجراءات تصحيحية، والتقييم ليس دائما عملية أخيرة في سلسلة المهام الإدارية، بل إنه عملية مصاحبة لكل المهام الأخرى سواء التخطيط أو التنظيم أو القيادة، وحيثما يتطلب الموقف إجراء تعديلات، أو ممارسات تصحيحية على الأداء. وترى أفنان دروزة (٢٠٠٥) أن لعملية التقييم أهمية كبرى كونها : تمد المسؤولين الإداريين بمعلومات وبيانات عن مستوى العاملين والمعلمين والبرامج التي يحتاجونها لتحسين مستوى الأداء لديهم، وتمدهم أيضاً بالمعلومات الوافية عن درجة نجاح إدارتهم، وما هي الثغرات الموجودة فيها وكيفية إصلاحها. وتبين لهم الاحتياجات اللازمة للمؤسسة التعليمية، والإصلاحات المطلوبة في المبنى المدرسي، والمرافق التي يجب إضافتها، والتجهيزات والمواد التي تحتاجها المدرسة.

ويحظى التقييم بإهتمام كبير في الأوساط العلمية والتربوية من أجل ابتكار نماذج واستراتيجيات وأساليب وأدوات ومنهجيات مناسبة، يمكن أن تستند اليها عمليات التقييم وإجراءاته

وتطبيقاته وممارساته الميدانية. وعلى الرغم من تعدد مجالات التقييم التربوي ومستوياته، إلا أنه يتم التركيز عادة على تقييم أداء الطلبة من جانب المعلومات دون القيم والمهارات، كما يغفل في كثير من الأحيان التقييم الشامل للمؤسسات التربوية، باعتبارها أنظمة متكاملة تشتمل على العديد من البرامج. ويعتقد بويان (١٩٨٨) أنه لايمكن التحقق من فاعلية أي برنامج، والحصول على معلومات كافية عنه، ما لم يتم إجراء نوع من التقييم له، يستند هذا التقييم إلى مهام محددة ومعلنة مسبقاً لكافة الأطراف المعنية بهذه العملية، ولا بد من توفير الأداة الملائمة التي يمكن أن تتصف بصفات عدة، أبرزها: الشمولية والموضوعية والمرونة، والهدف الأهم من إجراء عملية التقييم هو إصدار حكم أو تقدير مدى فاعلية وصلاحية البرنامج في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها.

وتعتبر جودة التعليم هدفاً مركزياً منظوراً لكافة فعاليات التربية، وما انفكت اليونسكو منذ أكثر من عقد مضى، تلح في كافة مؤتمراتها على توجيه النصح لكافة دول العالم؛ لتحسين جودة التعليم. كما أن كثيراً من المساعدات التي تقدمها اليونسكو لإصلاح التعليم، تأتي في اتجاه تحسين جودة التعليم ومخرجاته (ربيع، ٢٠٠٨). وعرف علي (٢٠٠٧) معايير الجودة بأنها المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، وتؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية إحتياجات المستفيدين(ص:٢٧).ولعل مضمون هذا التعريف هو ما تود هذه الدراسة الإجابة عنه.

وذكرت الكعبي (٢٠٠٤) أن المعايير توفر لغة مشتركة، وهدفاً يسعى إلى تحقيقه التربويون وأولياء الأمور، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الطلبة، والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية، وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء المؤسسات، وتعبر المعاييرعن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول.

وقد أشار الكيلاني (١٩٩٧) أن الإهتمام بموضوع المساءلة في الدول المتقدمة لا يوجد له ما يوازيه في الأنظمة التربوية للعالم الثالث أو الدول العربية. فلا يزال مفهوم المساءلة سطحي وبسيط لا يتعدى المفهوم الضيق لدور الإدارة والإشراف في التحقق من قيام المعلم بواجباته، والتزامه بالأنظمة والتعليمات، دون الدخول في المساءلة عن مخرجات النظام التربوي وملاءمتها لمتطلبات العصر.

وقد ظهر مفهوم الإعتماد الأكاديمي في البلدان الغربية، للتحقق من فاعلية المؤسسات التعليمية، وأول ما بدأ في التعليم العالي، ثم انتقل بعد ذلك إلى التعليم العام. ويتبع الإعتماد الأكاديمي، بل ويعتمد على مخرجات عملية التقييم. والإعتماد الأكاديمي هو اعتراف رسمي من جهة الإعتماد بتحقيق

المدرسة لمستوى معين من معايير الجودة، والذي استطاعت المدرسة إثباته من خلال عملية تقييم شاملة ومستقلة (وزارة التربية الإماراتية، ٢٠١٠).

ولعل المدارس الخاصة، كما هي المدارس الحكومية، بحاجة إلى تقييم فاعليتها، وأدوارها، ووظائفها، باختيار معايير تقييم مناسبة، ولا تقل أهمية اختيار المعايير المناسبة، للقيام بعملية التقييم عن العملية ذاتها، ذلك أن استخدام معايير غير مناسبة، من شأنها أن تضعف عملية التقييم، فتصبح مضيعة للوقت والجهد. ويشير علام (٢٠٠٣) أنه يستخدم عادة في تقييم المدارس أدوات متنوعة كالإستبانات والمقابلات، والملاحظة المنظمة، ومراجعة السجلات، وتقييم الأداء.

ولكي يكون بالإمكان تقييم دور المدارس الخاصة، لا بد من توافر معايير أو وسيلة تقييم تقيس أداءها، وتوفر معياراً دقيقاً يعرف من خلاله جوانب القوة والضعف في قيامها بأدوارها، وكذلك الأسباب التي تؤدي الى تشتت الجهود، وتعيق عملية التركيز في جوهر التقييم، إذ وبوساطة التقييم الدقيق، يستطيع المرء أن يضع يده على إمكانيات التغيير والتطوير للمؤسسات التعليمية الخاصة، والتعرف على الفرص المتاحة لتحقيق ذلك.

ونظراً لغياب التحديد الواضح للدورالتربوي والإقتصادي للمؤسسات التعليمية الخاصة في الأردن، ولمحدودية الدراسات التي عنيت بتقييم هذا الدور، ولشعور الباحث أن واقع المؤسسات التعليمية الخاصة بحاجة للتقييم ، سوغ للباحث أن يعمل على تقييم هذا الواقع، آملا أن يسهم ذلك في تزويد المختصين والمهتمين بأداة مطورة يستطيعون من خلالها إجراء التقييم المطلوب، الذي يمكنهم من التطوير والتحسين المرغوب.

مشكلة الدراسة

إن العمل التعليمي والتربوي يحتاج إلى مؤسسات فاعلة، تعمل على تحقيق رؤى ورسالة ومرامي وأهداف المجتمع، ونظراً لكون المدارس الخاصة مؤسسات تختلف باختلاف الجهات القائمة عليها، ولايمكن ترك هذه المؤسسات دون تقييم لدورها وأدائها، وفي ظل غياب أدوات تقييم حقيقية، أو معايير إعتماد، أو نظام مساءلة ملائم، فقد جاءت هذه الدراسة محاولة لتطوير أداة مناسبة تتضمن مجموعة من المعايير ومؤشرات الأداة، التي تحدد المواصفات الضرورية للمدارس الخاصة، والتي بموجبها يمكن تقييم هذه المدارس.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة كفاية الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن؟

مصطلحات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة عددا من المصطلحات:

<u>التقييم:</u> أورد ورذن وساندرز (Worthen & Sanders,1973) عدة تعريفات للتقييم منها :

تعريف سكرايفن (Scriven) فقد عرف التقييم بأنه "جمع بيانات الأداء ومقارنتها مع مجموعة من الأهداف الموضوعة ضمن مقياس".

أما ستفلبيم (Stufflebeam):" التقييم هوتعريف وتحديد طريقة استعمال البيانات في صناعة القرار".

وقال هاموند (Hammond) " التقييم هو تقييم فاعلية البرنامج على المستوى المحلي بمقارنة البيانات الممثلة للسلوك مع الأهداف" .

وأما عقل (٢٠٠١) فيعرف التقييم بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بهدف تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها. بينما يعرفه شعلة (٢٠٠٥) بأنه عملية مقصودة، منظمة تعاونية، تشخيصية علاجية، تهدف إلى اتخاذ قرار، بعد تحديد جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها.

<u>أما إجرائيا:</u> فالتقييم يعني تشخيص وتحديد واقع المدارس الخاصة، ومعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في ممارسة هذه المؤسسات لدورها التربوي والإقتصادي من خلال تقرير القيمة والفعالية.

<u>الدور:</u> إنه الواجب أو المسؤولية التي يجب القيام بها فيقال: هذا دورك أن تفعل كذا أي مسؤوليتك وواجبك أن تقوم بهذا العمل (الدويري، ٢٠٠٧).

<u>الدور التربوى</u> <u>إجرائيا:</u> هوالمهام والأعمال والوظائف التي تقوم بها المدارس الخاصة فعليا في خدمة العملية التعليمية التعلمية بكافة أبعادها، مع تحديد الخصائص التي تتميز بها عن المدارس الحكومية في الأردن، والتي يمكن تقويمها من خلال توقعات معينة لها.

<u>الدور الإقتصادى</u><u>إجرائياً:</u>هو الدور الذي تضطلع به المدارس الخاصة في دعم الاقتصاد الوطني، عن طريق قيامها بتوفير الخدمات التعليمية لعدد من الطلبة القادرين على دفع نفقات التعليم، مما يخفف جزءاً من أعباء التعليم الملقاة على عاتق وزارة التربية والتعليم والحكومة الأردنية.

<u>المدارس الخاصة:</u> هي المدارس التي يؤسسها شخص أوجماعة أوطائفة في مناطق مختلفة ، وينفق عليها أصحابها من الرسوم أو الهبات أو من الأوقاف المرتبطة بها (الجعنيني وبني سلامة، ٢٠٠٠).

<u>وأما إجرائيا:</u> فالمدارس الخاصة هي المدارس التي يقوم عليها القطاع الخاص والجمعيات والهيئات الدينية، وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم والأقسام المختصة.

أهمية الدراسة

من المؤمل أن تكون هذه الدراسة ذات فائدة للجهات المهتمة بهذا التقييم :

- قيادات وزارة التربية والتعليم والمخططون التربويون: وذلك من خلال توافرأداة مناسبة بين أيديهم، لتقييم المدارس الخاصة، وذلك لتحديد جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف في هذه المدارس لمتابعة تلافيها، ووضع الإجراءات المناسبة لمعالجتها، وتحسين المستوى التعليمي لهذه المدارس.
- نقابة وأصحاب المدارس الخاصة: بالإطلاع على المعايير المناسبة للمدارس الخاصة، وذلك للإستفادة منها في تحسين واقع المدارس الحالي وتطويرها لتتناسب مع هذه المعايير.
- الراغبون في الإستثمارفي المدارس الخاصة: وذلك لإعتماد هذه المعايير عند بناء مدارس جديدة.
- مديرو ومديرات المدارس الخاصة: يمكن أن يستفيد منها المديرون في إجراء عمليات التقييم الذاتي، وفي تحين واقع مدارسهم.
- طلبة الدراسات العليا والباحثون في مجال التربية والتعليم الخاص: إذ تعتبر بالنسبة لهم إحدى الدراسات التي قد تشكل مرجعية، يمكن الإستفادة منها في هذا المجال.
- أولياء الأمور: يستطيع أولياء الأمور معرفة المواصفات المناسبة للمدارس التي عليهم إختيارها لأبنائهم، وكذلك معرفة واقع هذه المدارس من خلال عمليات التقييم التي تجرى وفق هذه الأداة، ونتائج التقييم.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الأداة المناسبة لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن؟

السؤال الثاني: ما الصدق العاملي للأداة التي تم تطويرها لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة؟

السؤال الثالث: ما درجة صدق (عمل) أداة التقييم التي تم تطويرها؟

السؤال الرابع: ما واقع درجة كفاية الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن من وجهة نظر المديرين العاملين فيها؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الدور التربوي والإقتصادي من وجهات نظر المديرين العاملين تعزى لمتغير الجنس أوالمؤهل العلمي أوالخبرة ؟

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة بالآتي:

- تحددت هذه الدراسة باستجابات عينة الدراسة، وتمثيلها لمجتمع الدراسة المكون من مديري ومديرات المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة للدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، وذلك في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

- كما تحددت أيضاً باستجابات عينة الدراسة، ممن هم على رأس عملهم من المديرين وأصحاب المدارس الخاصة عند إجراء الدراسة في

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً وافياً ومفصلاً للإطار النظري، المتعلق بموضوع تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، وكذلك استعراض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ويقسم هذا الفصل الى قسمين: الأدب النظري، والدراسات السابقة.

القسم الاول: الأدب النظري

تم تناول الأدب النظري ضمن المحاور والترتيب الآتي :

المحور الأول: مدخل إلى التعليم

المحور الثاني: مؤسسة المدرسة

المحور الثالث: المدارس الخاصة

المحور الرابع: المدارس الخاصة في الآردن

المحور الخامس: الدور التربوي للمدارس الخاصة

المحور السادس: الدور الإقتصادي للمدارس الخاصة

المحور السابع: التقييم

المحور الأول: مدخل إلى التعليم

تقف البشرية اليوم في مطلع القرن الحادي والعشرين على عتبات عصر جديد، تبدو ملامحه من خلال السرعة في وتيرة التغير، وتفجر المعرفة الإنسانية، والتقدم المذهل في الإتجاهات العلمية وتطبيقاتها في مجالات تقنية المعلومات والفضاء الخارجي وغيرها.

من هنا فإن أهمية التعليم مسألة لم تعد محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت أن بداية التقدم الحقيقية هي التعليم، وأن كل الدول تقدمت من بوابة التعليم. ويؤكد تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣) أن اكتساب المعرفة هو أحد الحقوق الإنسانية الأساسية، فهو حق للبشر لمجرد أنهم بشر، واكتساب المعرفة أيضًا هو سبيل التنمية الإنسانية في جميع مجالاتها.

وتنطلق أهمية التعليم باعتباره مفتاح البقاء الآمن في القرن الحادي والعشرين، ويقوم التعليم على دعائم أربعة رئيسة، كما أشار إليها ملكاوي ونجادات (٢٠٠٧) واليونسكو(٢٠٠٠):

١. **التعلم للمعرفة:** ويتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلم كيفية التعلم.

٢. **التعلم للعمل:** ويتضمن اكتساب المتعلم للكفايات التي تؤهله لمواجهة المواقف الحياتية.

٣. **التعلم للتعايش مع الآخرين:** ويتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل، وحل النزاع، والحوار في إطار من الاحترام.

٤. **تعلم المرء ليكون :** يعني أن تتفتح شخصية المتعلم، وأن لا تغفل أية طاقة من طاقات الفرد بما فيها: الذاكرة، والاستدلال والتفكير، والحس الجمالي، والقدرات البدنية، والتواصل.

إن هدف التعليم الجديد لم يعد تحصيل المعرفة فقط، بل الأهم من تحصيلها المقدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشاكل، وأصبحت المقدرة على طرح الأسئلة في هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات والبدائل، تفوق أهمية المقدرة على الاجابه عنها، وهي تحصيل المعرفة وإتقانها (الفار، 1998).

في القرن الجديد ظهرت فكرة التعليم من أجل التميز، الذي يرمي إلى جودة ناتج العملية التعليمية، وهكذا يصبح تعليم المستقبل ليس أي تعليم، ولكنه تعليم من أجل تمكين الفرد من معارف

وقيم واتجاهات ومهارات، تؤهله للعمل، وبالتالي فإن النظرة المستقبلية للتعليم تعني: أنه في حاجة إلى نظرة معمقة لكافة مراحل التعليم، والتأمل فيما يجب تعليمه.

ويشير بويان (Boyan، ١٩٨٨) إلى أن بناء الإنسان المتعلم يتطلب التركيز على نوعية التعليم، الذي يركز على التحسين، وعلى متابعة الجودة والتميز، وتخريج أفراد قادرين على التطور، والتقدم، والإبداع، والإبتكار، ومسايرة التغيرات العالمية، لذلك يجب الإهتمام بتعليم الإنسان، ونوعية التعليم المقدم له، وكذلك المؤسسات التي تقدم وتشرف على العملية التعليمية، بهدف أن يصبح المتعلم قادراً على تحمل المسؤولية، وفرداً منتجاً في المدرسة والمجتمع.

التعليم في الوطن العربي

يقول العالم العربي زويل (٢٠٠٩) الحاصل على جائزة نوبل في الكيمياء، أنه إذا أراد العرب أن يدخلوا عصر العلم فليس أمامهم سوى سبيل واحد، وهو تطوير التعليم. والحقيقة التي لا تخفى على أحد، أن التعليم في الوطن العربي يعاني إما في إمكاناته أو سياساته أو مناهجه، وربما في كل هذه العناصر مجتمعة.

وقد أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني (٢٠٠٣) إلى عدد من السمات الأساسية لنتاجات التعليم في البلدان العربية، منها:

1- إن التحدي الأهم في التعليم يكمن في تردي نوعية التعليم المتاح، ومنطقيا أن تؤدى قلة الموارد المخصصة للتعليم إلى تدهور جودته.

2- ما زال التوسع الكمي في التعليم منقوصاً، لارتفاع معدل الأمية، وخصوصا بين الإناث، وتدنى نسب الإلتحاق بالمراحل الأعلى من التعليم مقارنة بالدول المتقدمة.

٣- مع توافر عدد من المعلمين ذوي الخبرة والمؤهلات العالية، فإن هناك عوامل تؤثر سلبا على مقدراتهم، منها: تردي مستوى الرواتب ، مما يضطرهم القيام بأعمال أخرى تستنفذ طاقاتهم.

٤- انتشار مجموعة من القيم السلبية التي أثرت على الإبداع، إذ ضعفت القيمة الإجتماعية للمعلم والمتعلم والمثقف، وأصبح الثراء والمال هو القيمة العليا بغض النظر عن وسائل تحقيقه.

٥- على الرغم من تنفيذ مشاريع للتطوير التربوي، ومراجعه المناهج الدراسية ، إلا أن بعض الباحثين يرى أن المناهج العربية تكرس الخضوع والتبعية، ولا تشجع التفكير النقدي الحر، فمحتوى المناهج يتجنب التحفيز على نقد المسلمات (تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني، ٢٠٠٣)

وقد بلغت نسبة التعليم في البلدان العربية ٨١% وهي أقل حتى من الدول النامية وفق تقرير التنمية الإنسانية العربية الرابع (٢٠٠٥) حسب الجدول (١) الآتي:

جدول (١) نسبة التعليم%، ١٥-٢٤ سنة، ٢٠٠٣

المنطقة	نسبة التعليم %
البلدان العربية	٨١%
البلدان النامية	٨٥%
شرق آسيا والباسفيكي	٩٨%

المصدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية الرابع، ٢٠٠٥.

وفي تقرير البنك الدولي لسنة 2008، عن واقع مؤشرات التعليم بين الدول العربية ومجموعتي شرق آسيا، وبعض دول أمريكا اللاتينية. يلاحظ التقرير ما يلي :

- لازال هناك أكثر من (١٠٠) مائة مليون عربي مصنفين في أعداد الأميين.
- انعدام أسس التقييم النوعي والموضوعي لمعظم المؤسسات التعليمية العربية.
- انخفاض رواتب المدرسين
- ضعف التجهيزات المدرسية والمختبرات العلمية، ونفور الطلبة من التخصصات العلمية.
- ضعف واضح في الإرشاد التربوي والاكاديمي
- ضعف المتابعة المنتظمة للطلبة
- وكذلك عدم و جود الوعي الكافي بين أولياء الامور
- وضعف برامج التطوير المهني (تقرير البنك الدولي،٢٠٠٨)

إن مشاكل التعليم لا يمكن حلها ببناء مدارس جديدة فقط، مع أن ذلك مهم جدا. لكن التغيير يتطلب تغييرا في الثقافة التربوية، واتباع سياسات تقييم شاملة، تلزم المدارس والمؤسسات التعليمية باتباعها. وكذلك بوضع سياسات تلزم هذه المدارس والمؤسسات لتكون مناهجها ونظمها ومبانيها ومختبراتها مطابقة لمواصفات عالمية يتم تقييمها من قبل مؤسسات معتمدة، كما هو متبع في البلدان المتقدمة.

المحور الثاني: مؤسسة المدرسة

المدرسة مؤسسة إجتماعية أساسية، أوجدها المجتمع لخدمته، وهي بناء أساسي من أبنية المجتمع، تعمل على نقل أهداف المجتمع، وثقافته، وفكره، وحضارته، الى الأجيال اللاحقة. وتتميز هذه المؤسسة بخصائص كثيرة، ومواصفات محددة، وضعها لها المجتمع والنظام التربوي، لتميز هذه المؤسسة عن غيرها من مؤسسات المجتمع المختلفة. يصف النجيحي (١٩٩٧) المدرسة بأنها وسيلة وآلة

ومكان في آن واحد، إذ ينتقل الفرد في ذلك المكان وبواسطة تلك الآلة من حياة تتمركز في ذاته، إلى حياة تتمركز في الجماعة، وبحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة، إنسانا اجتماعيا، وعضوا منتجا، وفاعلا في المجتمع.

وكل ذلك لا يعنى أن تغدو المدرسة غاية فى ذاتها، فالاتجاهات الحديثة تؤكد أن على المدرسة أن تتكيف مع الطالب وقابلياته ومقدراته، لذا علينا موازنة الأمور، فبدلاً من أن نقتصر على الحديث عن "نجاح الطالب فى المدرسة"، علينا أن نتحدث أيضاً عن "نجاح المدرسة" فى تعاملها مع الطالب .

أورد علماء التربية عدة تعاريف للمدرسة إذ يعرفها ناصر (٢٠٠١) بأنها "المؤسسة الإجتماعية التي أوجدها المجتمع لتتولى تربية نشئه الطالع، وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية، كما أنها الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل، وتكيفه مع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه" (ص:١٧١). ويقول الفقي (١٩٩٤): "أن المجتمع كان ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة تعليمية بحتة، مهمتها تزويد التلاميذ بقدر معين من المعارف فقط، لكنه أصبح ينظر إليها الآن على أنها مؤسسة إجتماعية تربوية، تتخذ من التعليم تحقيق هدفين، هما: الإعداد العلمي والفني للحياة العملية، وإعداد التلاميذ للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه" (ص:٩).

نشأة المدرسة: المدرسة مؤسسة إجتماعبة مرت بمراحل متعددة، وذلك حسب مراحل التطور البشري، وتدرجت في التعقيد حسب تعقدات الحياة، وتراكم المعارف والمعلومات والتراث الإنساني، وتصنف مراحل المدرسة في تطورها إلى ثلاث مراحل:

١) **مدرسة الأسرة:** في هذه المرحلة، كانت العائلة وعلى رأسها الأبوين، هي المسؤولة عن تربية الأبناء وبشكل غير مقصود، فلا الآباء أو الأمهات كانوا يعلمون أنهم معلمون، ولا الأبناء كانوا يعلمون أنهم تلاميذ، فالجميع يعملون معاً لتحقيق متطلبات الحياة، وخلالها يتم التعلم والتربية.

٢) **مدرسة القبيلة:** بعد تعقد الحياة، وتشعبها، وعدم مقدرة الوالدين على توفير متطلبات التعليم والتربية، ظهر ما يسمى بالعرّافين، والذين أصبح يستعان بهم في تربية الأبناء، وتفسير بعض الظواهر الروحية والنفسية والإجتماعية.

٣) **المدرسة الحقيقية:** بعد تشعب الحياة وتعقدها، وظهور المهن الجديدة والمعارف المتزايدة، نشأت مدارس أولية يتولاها مربون ومؤدبون، ثم تطورت المدرسة إلى صورتها الحديثة الأكثر تنوعاً وتعقيداً (ناصر، ٢٠٠١؛ عابدين، ٢٠٠١).

أهداف المدرسة: للمدرسة أهداف عظيمة لا يمكن حصرها، وهي وحدة إجرائية، تهتم بترجمة فلسفة التربية واهدافها الى عمل وإجراءات، وقد حدد التل وزملاؤه (١٩٩٣)، أهداف المدرسة وأغراضها:

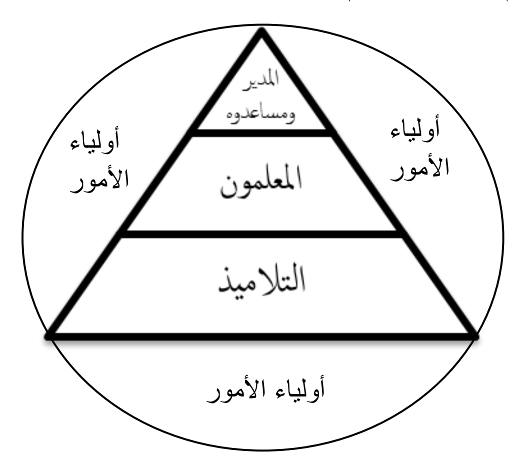
١. تدريب العقل: أي تطوير المقدرة العقلية للفرد المتعلم، وزيادة ذكائه.
٢. تعليم الأساسيات: أي عمليات التعلم الأساسية لبقاء الثقافة وانتقالها إلى الأجيال.
٣. التكيف مع المجتمع: أي تعليم التلاميذ كيفية التكيف مع الواقع الاجتماعي في مجتمعاتهم.
٤. حل المشكلات والتفكير الناقد: أي إعداد الأفراد ليكونوا قادرين على تطبيق الإجراءات العلمية لحل المشكلات، ويتطلب ذلك تشجيعهم على حب الاستطلاع والاستكشاف والبحث.
٥. التعليم من أجل إحداث التغيير الاجتماعي: أي الإسهام في تصحيح المشكلات الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، ووضع الإجراءات الوقائية.
٦. التربية لتحقيق الذات: أي مساعدة الأفراد على الإبداع، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية.
٧. التربية من أجل الإعداد للمهنة والمستقبل.

خصائص المدرسة: تتميز المدرسة بخصائص تميزها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية منها:

١) أن لها مجتمعا محددا خاصا بها وهم المدرسون والتلاميذ ، فالمدرسون يقومون بعملية التعليم؛ والتلاميذ يتعلمون.
٢) أن لها نظامها أو تكوينها الواضح الذي يجري التفاعل داخلها بين المدرسين والتلاميذ وفقا له. فالمدرسون الذين يقومون بالتعليم، وبمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات والاتجاهات والقيم يطالبون تلاميذهم القيام بذلك بشكل إجباري موجه ، لاخيار لهم فيه ولا رجعة عنه.
٣) أنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة التي تتخذ مدخلا للتفاعل الاجتماعي إذ تتفاعل جماعات المدرسة من مدرسين وطلبة وفقا لدستور أخلاقي.
٤) انه يسود افراد مجتمعها الشعور بالانتماء والفريق الواحد ، اذ يشعر كل من المدرسين والتلاميذ انهم فريق واحد يرتبط بالمدرسة ، ويشكل جزءا منها . ويتأكد ذلك الشعور في المسابقات والمناسبات والمهرجانات والانشطة المدرسية (الرشدان وجعنيني،١٩٩٤).

مجتمع المدرسة: يتكون مجتمع المدرسة من الفئات التالية: هي فئة الإداريين، وفئة المعلمين، وفئة التلاميذ. وتشكل هذه الفئات الثلاثة نظاماً إجتماعياً فريداً، تتفاعل في بينها يومياً بالتواسل المباشر.

وتتبين البنية الإدارية الهيكلية للمدرسة من خلال الشكل (١)، الذي يمثل هرماً عريض القاعدة يقع على قمته المدير ومساعدوه، ثم المعلمون، ثم التلاميذ.



الشكل (١) هيكلية المدرسة. المصدر: (عابدين، ٢٠٠١)

المحور الثالث: المدارس الخاصة

التعليم هو جهد مجتمعى يقوم على تفاعل مختلف القوى النشطة فى المجتمع، ولا يقتصر على عمل وزارة أو أكثر. بمعنى يتعين أن يصبح التعليم همّاً للمجتمع كله: المؤسسات الحكومية وأجهزة الدولة كافة، وقطاع الأعمال، والمجتمع المدنى. والتعليم الخاص يعد رافداً لجهود الدولة وتطلعاتها. ويذكر ناصر (١٩٩٢) أن الإنسان بدأ يتعلم منذ مراحل البشرية الأولى، وطور وسائط ذلك، إلى أن ظهرت أنواع من المدارس المنظمة لدى الإغريق قبل الميلاد، وكانت مدارس خاصة، وكذلك ظهرت المدارس الخاصة عند المسلمين العرب في العصور الوسطى، وتعتبر المدارس الخاصة أقدم أنواع المدارس التي ظهرت في العالم.

يعرف التعليم الخاص بأنه "التعليم الذي لا تتلقى مدارسه مساعدات حكومية ولا تخصص لها أموال في ميزانية الدولة، وهذه المدارس عادةً يتولى أمرها أفراد أو شركات أو مؤسسات من القطاع الخاص في المجتمع أو هيئات دينية" (المساد وآخرون،١٩٩٩، ص: ١٩٤). ويعرف عابدين المدارس الخاصة (٢٠٠٠) بأنها "مدارس تابعة لهيئات أهلية، أو جمعيات خيرية، محلية أو أجنبية، أو أفراد من القطاع الخاص، ويتولون الأنفاق عليها من أموالهم، أو من الأقساط المدرسية، أو من الهبات والتبرعات المرتبطة بها وإدارتها، والإشراف عليها"(ص٥٤).

مبررات المدارس الخاصة

من الواضح أن إقبال الناس على التعليم قد نما بشكل ملحوظ ومتسارع في العقود الأخيرة، خاصة في البلاد العربية، بحيث فاق مقدرة المدارس الحكومية على استيعاب جميع الراغبين في التعليم، كما ازداد التوجه نحو متابعة التحصيل العلمي. يذكر عابدين (٢٠٠٠) أنه لم تعد المسألة في الإقبال على التعليم أو عدمه، لقد أصبحت المسألة تتلخص في نوع التعليم الذي يتلقاه الأبناء، ويحرص عليه الآباء. وقد أصبحت المسألة متعلقة بنوعية التعليم، وبالكيف أكثر من الكم، مما حدا بالآباء إلى البحث عن مدارس توفر لأبنائهم تعليماً ذا مزايا وظيفية واجتماعية متميزة. وقد رافق هذا الاتجاه لدى الوالدين نمو متسارع في عدد المدارس الخاصة.

واستطاعت النهضة التربوية التي حققتها الحكومات العربية في ميدان التربية والتعليم والتنوير الثقافي، في مجال مجانية التعليم وإلزاميته، أن تؤدي في البداية إلى الحد من انتشار التعليم الخاص. ومع أهمية الإجراءات والممارسات والتقدم الحكومي في مجال التعليم، بقيت المدارس الخاصة تفرض حضورها وتميّزها ودورها في الحياة الاجتماعية، على نحو يتميز بالفعالية والمقدرة (وطفة والمطوع، ٢٠٠٧).

إن التضامن المجتمعى يضمن تواؤم نسق التعليم، بمدخلاته وعملياته ومنتجاته ومخرجاته، مع حاجات تنمية وتقدم المجتمع، فبالإضافة إلى إيجاد حلول لمشكلات تمويل التعليم، يمكن الاعتماد على هذه الشراكة المجتمعية. وفى سياق سياسات وبرامج "التكيف الهيكلى"، فى البلدان العربية، تثار مسألة تشجيع القطاع الخاص على الدخول فى ميدان التعليم (الفرجاني، ١٩٩٨).

تستطيع المدارس الخاصة بالإضافة إلى بناء الإنسان، أن تقدم خدمات تربوية تساير التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، وتلبية احتياجات المجتمعات، من خلال تحسين بيئات التعلم والتعليم، وتحسين نوعية التعليم، مما يساعد في التنافس بين المدارس العامة والخاصة، فالمدرسة يجب أن تكون متجددة وقادرة على مواكبة الحياة العامة ومستجدات العصر(القشطان، ١٩٩٨). ويشير لي (Lee, 2006) إلى أنه مع تراجع التعليم العام وانحسار قدرته التربوية وفعالياته، بدأ التعليم الخاص يطرح نفسه بديلا استراتيجيا للحضور في عالم شديد الحساسية للتطور والتغير الهائل، إذ يتجه هذا التعليم إلى تبنى مختلف معالم التجديد في عالم التربية.

ورغم الجهود الكبيرة التى تبذل لتطوير التعليم العام، فإنها لم تحل دون ظهور بعض التحديات التى تعوق تحقيق الهدف المنشود، وبات التعليم الرسمي العام يعانى العديد من التحديات

التى تعترض مسيرته، وفى نفس الوقت أصبح التوسع في التعليم الخاص هدفاً من أهداف الحكومات لتخفيف الضغط على التعليم الحكومي نظراً لتزايد أعداد الطلاب، ومن هنا لجأت الحكومات إلى خصخصة التعليم محاولة منها لمعالجة المشكلات التي تواجهها (سالمان،٢٠٠٨).

مشكلات المدارس الخاصة

وإن كانت هناك مشكلات تواجه قطاع التعليم الحكومي ، فهذا لا يعني أنه ليس هناك مشكلات تواجه قطاع التعليم الخاص، بل هناك الكثير مما يعد مشكلات تعليمية تشترك بين القطاعين، وخاصة فيما يتصل بالمناهج ومستوى المعلمين، يرى القشطان (١٩٩٨) أنه وعلى الرغم من تباشير النقلة التربوية والحضارية التي يعد بها التعليم الخاص، فإنه يتوجب الأخذ بعين الاعتبار ما يفرضه هذا التعليم خصوصا الأجنبي منه من مخاطر، لقد أنشئت المدارس الخاصة في العالم العربي منذ بدايات القرن العشرين، إذ ارتبطت هذه المدارس واقعيا بنظام الامتيازات المقدمة للدول الغربية في أواخر عهد الدولة العثمانية، إذ تنافست هذه الدول في مجال إنشاء المدارس الخاصة، ووظفتها في خدمة النزعة التبشيرية الدينية ذات الطابع الثقافي.

ومهما توافرت من مزايا للتعليم الخاص، لا يمكن فرضه كنموذج للتعليم على المجتمع، وقد لا يؤدي التعليم الخاص إلى تحقيق أهداف المجتمع بل يحقق أهداف فئة واحدة من فئاته، مما يؤثر سلبا على تماسك بنيان المجتمع، أي أن الاعتماد الكامل على القطاع الخاص في التعليم يؤدي إلى إتساع الفوارق الطبقية في المجتمع ، وحرمان الطبقات المتوسطة والدنيا من التعليم، وتغليب مصالح وأهداف طبقة على أهداف المجتمع ومصالحه (مكي، ٢٠٠٢) .

وفي سياق التعبير عن السمات العامة للتعليم الخاص، يمكن القول بأن هذا التعليم قد نشأ في العالم الثالث على نحو إشكالي، وهو بصيغته الراهنة يترجم وضعية تربوية اجتماعية تتمثل في بنية هذا التعليم ووظائفه التربوية ودوره الاجتماعي. وتتضح صورة هذا الوضع الإشكالي في الواقع الحالي للأنظمة التربوية العربية الرسمية، التي فقدت مقدرتها على المناورة، في عصر التغير السريع والحداثة، وبدأت تتحول تدريجيا إلى تكوينات جامدة آسرة للعقل (وطفة والمطوع، ٢٠٠٧).

وفي المقابل يرى هارس و لوري (Harris& Lowery,2002) أن من أهم سيئات التعليم الخاص هو عدم توافره لجميع الطلبة، فهو محصور فقط لأبناء الأسر التي تستطيع دفع تكاليفه، كذلك يكون الطلبة بعيدين عن محيطهم المجتمعي، بمعنى آخر مغتربين عن باقي أفراد مجتمعهم، مما قد يؤثر على تكيفهم مع البيئة المحيطة.

نظرة المجتمع الى المدارس الخاصة

يلاحظ أن نظرة الدولة والمجتمع إلى المدارس العامة والمدارس الخاصة لم تستقر على حال، ففي حين سعت دول إلى الاهتمام بالمدارس العامة، وإحكام السيطرة عليها باعتبارها أداةً لبسط نفوذها، ولإزالة التمايز الطبقي، وتحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم، نجد دولاً أخرى مثلاً تتوسع في السماح لجهات ومنظمات وأفراد بافتتاح مدارس خاصة وإدارتها، ضمن نوع معين من الرقابة عليها. يرى الباحث بوموتي (Bomotti,١٩٩٦) أن التوسع في التعليم وشدة الإقبال عليه، قد أثر في فعاليته في المدارس العامة، خاصة وأنه تعليم مجاني. ويرى عابدين (٢٠٠٠) أن التوسع في التعليم الخاص ليس عملاً مصفىً سائغاً للشاربين، إذ أنه قد يفضي إلى مشاكل اجتماعية وثقافية، وإلى تراجع الثقة بالتعليم الحكومي، وتحول دور الوالدين من مواطنين يهمهم مجتمعهم، ويسعون إلى تحسين الخدمات المقدمة لأفراده، إلى مستهلكين يبحثون في السوق عما يحقق لهم مصالحهم.

وفى ظل السياق الحالى، يستحيل أن تكون مدارس قائمة على الربح، تفي بحاجات الفئات الاجتماعية الضعيفة من التعليم، والتى يتوقع أن يزداد حرمانها منه فى سياق التعليم الخاص. فلا يحمل تعليم أبناء الفقراء هامش ربح يغرى على الاستثمار الخاص.

وبالرغم مما تبذله المدارس الخاصة من جهود، في سبيل إظهار هذه المدارس بالصورة التي ترضي أولياء الأمور، وبالتالي تشجعهم على إلحاق أبنائهم في هذه المدارس، إلا أن أولياء الأمور يرون بأن هذه المدارس لم تؤد الدور المطلوب منها.

التعليم الخاص في الدول العربية

تراجع التعليم العام في الدول العربية لمصلحة التعليم الهادف للربح ، ولم يكن الإنجاز الضخم في نشر التعليم ليتحقق في البلدان العربية لو لم تقم عليه الدول. لكن مع مقدم سياسات السوق الحر في إطار العولمة الاقتصادية، نحت بعض الدول العربية باتجاه الخصخصة خصوصا في مجالي التربية والصحة، وتركت المجال لرأس المال الخاص وحافز الربح في أسواق مجردة من الضبط المجتمعي لضمان الصالح العام. يذكر عابدين (٢٠٠٠) أن المدارس الخاصة في البلاد العربية قد ارتبط وجودها غالباً بأغراض التبشير ونقل الثقافة الأجنبية، غير أنه تم التوسع بإنشاء مدارس خاصة عديدة بأموال وجهود عربية محلية، خيرية وخاصة، بعيداً عن الأهداف التبشيرية، وأصبحت تلك المدارس رديفاً

للمدارس الحكومية، ومعززة للانتماء الديني والقومي، وقد كانت للمدارس الخاصة ثمار مشهودة، إذ أنها لعبت دوراً في إتاحة فرص التعليم لقطاع وافر من الطلبة، وفي تخفيف العبء عن الحكومات التي تتحمل مسؤولية الإنفاق على التعليم إذ تمكنت من استيعاب عشرات الآلاف من الطلبة سنوياً.

وسيتم استعراض موجز لبعض تجارب التعليم الخاص في عدد من الدول العربية:

التعليم الخاص في مصر:

يشير بدران(٢٠٠٣) إلى أن سياسة التعليم المصرية ورؤيتها المستقبلية هى: توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية، وتعني مساهمة الهيئات والمنظماتٍ و مؤسسات المجتمع المدنى فى التعليم، وقد ترتب على ذلك زيادة المدارس الخاصة، ولو تم تصنيف هذا النوع من التعليم فإنه ينقسم الى العديد من الصيغ والأشكال منها:

- مدارس المعاهد القومية ، وتخضع لأشراف الجمعيات التعاونية التعليمية ، وغالبية هذه المدارس كانت فى الأصل مدارس خاصة تتبع انجلترا وفرنسا.
- تعليم خاص استثماري لأفراد أو مؤسسات تسعى للربح .
- مدارس أجنبية (إنجليزية ، فرنسية ، ألمانية ، إيطالية) تقبل الطلبة المصريين برسوم.
- مدارس تقدم شهادات إنجليزية، أو أمريكية، وهى تخضع بشكل كامل لانجلترا وأمريكا.
- مدارس خاصة خاضعة لبعض الجمعيات الإسلامية والمسيحية ، تقدم تعليما بالصبغة الدينية.
- المدارس التجريبية ، وهى مدارس رسمية متميزة بمصروفات لا تتجاوز ألف جنيه.

التعليم الخاص في السعودية:

يذكر الانصاري (٢٠٠٤) انه في السعودية فقد استمرت المدارس الأهلية بالانتشار حتى بعد إنشاء المدارس الحكومية واصبح هذا النوع من التعليم مرادفا للتعليم الحكومي ومسانداً له. بالرغم من زيادة إقبال الأباء على الحاق ابنائهم بالمدارس الأهلية وتفضيلهم لذلك على الحاقهم بالمدارس الحكومية إلا إنه يبدو آن هناك حالة عدم رضا بين الأباء عن أداء المدارس الأهلية وكذلك عن مستويات أبنائهم، وان أداء هذه المدارس لم يصل إلى مستوى توقعاتهم أو يوازي مقدار مدفوعاتهم.

التعليم الخاص في الكويت:

تشهد دولة الكويت تناميا في التعليم الخاص، وفي عمق هذا النمو الكبير يلاحظ تزايد أعداد المدارس الأجنبية الخاصة بتسمياتها الأجنبية الدالة عليها ومناهجها وأعداد الطلاب المنتسبين إليها، وتبرز في تضاعيف هذا الحضور الكبير لهذه المدارس نقلة نوعية في الدور الثقافي والاجتماعي الذي تمارسه هذه المدارس في مناحي الحياة الاجتماعية والتربوية. ومن الواضح بمكان أن هذه المدارس

بما هي عليه من شهرة وتميّز وحضور أصبحت تستقطب أبناء النخبة في المجتمع الذين يملكون المقدرة على تلبية متطلباتها واحتياجاتها المادية المرتفعة قياسيا. (وطفة والمطوع، ٢٠٠٧)

التعليم الخاص في فلسطين: وفي فلسطين شجعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التوجه لإنشاء المدارس الخاصة على اعتبار أنه نوع من الاستثمار، وأنه يخفف عنها شيئاً من عبء الإنفاق على التعليم، وعملت الوزارة على وضع أسس ومعايير لإنشاء المدارس الخاصة (عابدين،٢٠٠٠).

المحور الرابع: المدارس الخاصة في الأردن

نظرة تاريخية

إن تاريخ التعليم الخاص في الأردن، يعود إلى فترة الحكم العثماني، إذ كان مقتصراً على عدة كتاتيب في القرى الكبيرة، بالإضافة إلى مدارس خاصة، كان لها طابع ديني، تابعة لطوائف مسيحية، أو إرساليات تبشيرية. وكانت البرامج والمناهج في المدارس الخاصة، تتسم في ذلك الوقت بمساحة واسعة من الحرية، فيما يتصل بشؤون اختيار المناهج، وكانت التعديلات التي أدخلتها حكومة إمارة شرق الأردن، على قانون التعليم العثماني عام ١٩٢٦ أول التشريعات التربوية في الإمارة، وقد وردت لأول مرة فيه عبارة (المدارس الخصوصية)، ضمن الجهات التي يوكل إليها التعليم في الإمارة، وظل العمل بهذا القانون إلى عام ١٩٣٩، حين صدر نظام المعارف رقم (٢) لسنة ١٩٣٩، الذي تألف من سبعة فصول خصص الفصل السادس منها للمدارس الخاصة، واشتمل على أربعة مواد (الجعنيني وبني سلامة ، ٢٠٠٠). ويذكر التل (١٩٨٩)أن الدستور الأردني الذي صدر في عام ١٩٤٦ أعطى الحق للجماعات والأفراد في تأسيس مدارس خاصة، ثم صدر قانون التربية والتعليم لعام ١٩٦٤ الذي وضع أول تنظيم تشريعي للمدارس الخاصة في إطار النظام التعليمي الأردني. ويشير العمايرة (١٩٩٩) إلى أن المدارس الخاصة في فترة الاستعمار البريطاني كانت تتوزع على ثلاثة انواع، وهي:

- المدارس الاسلامية القروية: والتي عملت على تعليم القرآن الكريم والقراءة والكتابة والحساب، وتمثلت في الكتاتيب التي تواجدت في القرى.
- المدارس الخاصة المسيحية : انشأتها الطوائف المسيحية من أجل توفير التعليم لابنائها.
- المدارس الخاصة التبشيرية : التي عملت على تلبية حاجات أبناء الطوائف الأجنبية المتواجدة في المنطقة، أو الطوائف التي أرادت نشر فكر أو ثقافة معينة.

تطور المدارس الخاصة: أخذ التعليم الخاص في الاردن يتزايد شيئا فشيئا، وازداد عدد المدارس الخاصة، وتضاعفت اعداد الطلبة الملتحقين بها، إذ تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم إلى أن

عدد المدارس الخاصة في الاردن عام ١٩٤٦-١٩٤٧ كان ١٠٠ مدرسة خاصة، ويعمل فيها ٢٥١ معلماً (عبيدات، والرشدان، ١٩٩٣)، ثم ارتفعت هذه الأعداد وبنسبة كبيرة حتى وصل عدد الملتحقين بالمدارس الخاصة (٧,٤٥ %) في عام ١٩٨٨-١٩٨٩ ، ووصلت إلى (٨،٨٣%) عام ١٩٩١/١٩٩٢. واستمرت بالإرتفاع في الأعوام التالية حتى بلغت (١٣،٩٦%) عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ (المناصير، ٢٠٠٩). واستمرت بالإرتفاع حتى بلغت في عام ٢٠٠٧-٢٠٠٨ الى (٢٠ %) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨). وارتفعت هذه النسبة إلى (٢٤%) لمختلف المراحل عام ٢٠١١/٢٠١٢ ، إذ بلغ عدد الطلبة الملتحقين في المدارس الخاصة ما يزيد على (٤٠٠٠٠٠) أربعمائة ألف (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٢). والجدول رقم (٢) يبين تطور نسبة أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم الخاص مقارناً بأعداد الطلبة الإجمالي في المملكة، وهذا يظهر عدم دقة المقولات التي تتحدث عن هجرة عكسية من التعليم الخاص إلى التعليم العام، إذ تلاحظ الزيادة المضطردة والمستمرة. وهذا يؤيد ما جاء في دراسة غنايم (١٩٩٩) أن الطلب على التعليم الخاص في الأردن مرتفع جدا وفي تزايد مستمر.

جدول (٢) تطور نسبة أعداد الطلبة الملتحقين بالمدارس الخاصة مقارناً بأعداد الطلبة في المملكة

العام الدراسي	١٩٨٨/١٩٨٩	١٩٩١/١٩٩٢	١٩٩٩/٢٠٠٠	٢٠٠٧/٢٠٠٨	٢٠١١/٢٠١٢
النسبة المئوية	%٧,٤٥	%٨,٨٣	%١٣،٩٦	%٢٠	%٢٤

وقد تركزت معظم مدارس التعليم الخاص في المدن وخاصة عمان، أما الريف فتندر به مثل هذه المدارس، بسبب كلفتها ومصاريفها الباهظة في مناطق تعاني من انخفاض في المستوى الإقتصادي مقارنة بالمستوى الإقتصادي للفرد في المدينة (الجعنيني، وبني سلامة، ٢٠٠٠). وقد بلغت عدد المدارس الخاصة في عمان وحدها لعام ٢٠١١/٢٠١٢ حوالي ١١٦٢ مدرسة وروضة، وهي تشكل ما نسبته ٤٧% تقريباً من المدارس الخاصة في الأردن (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

تصنيف المدارس الخاصة:

لقد تنوعت المدارس الخاصة في الاردن ، وتنوعت أهدافها ، وتعددت الجهات القائمة عليها ، ويصنفها المسّاد وآخرون (١٩٩٩) على النحو الآتي:

- مدارس ذات برامج خاصة ولها أهدافها وبرامجها الخاصة بها .
- مدارس ذات مرافق وتجهيزات وأنشطة وبرامج متنوعة موجهة .
- مدارس ذات طابع تجاري استثماري، ولكنها تفتقر لكثير من المرافق والتسهيلات التربوية .

- مدارس الأحياء ، وهي مدارس لا تملك الكفايات أو المرافق الضرورية ، ولكنها تستقطب طلبة من ذوي الدخل المحدود لبعض المزايا المعينة ، وإن كانت لا تضاهي المدارس الحكومية .

ويمكن تصنيف المدارس الخاصة، حسب الجهة القائمة عليها على النحو الآتي :

- مدارس تابعة إلى أفراد مالكين لها بصفة شخصية .
- مدارس تابعة إلى جمعيات تعاونية .
- مدارس تابعة إلى طوائف مسيحية .
- مدارس تابعة إلى شركات مساهمة وشركات غير مساهمة(المناصير، ٢٠٠٩).

ويمكن تصنيفها أيضاً حسب البرامج التي تقدمها على النحو الآتي:

- مدارس تنفذ برامج وزارة التربية والتعليم
- مدارس ذات برامج أجنبية خاصة
- مدارس ذات برامج مختلطة تتكون من وزارة التربية مع بعض البرامج الأجنبية الإضافية.

المحور الخامس: الدور التربوي للمدارس الخاصة

عند الحديث عن الدور التربوي للمدارس الخاصة، لا بد من معرفة دور المدرسة التربوي بشكل عام، ووظائفها، ثم التطرق الى الدور التربوي المتوقع للمدارس الخاصة والتعليم الخاص عموماً، علماً بأن الدور التربوي للمدارس الخاصة هو نفس الدور التربوي الذي تقوم به المدارس العامة في المجتمع.

الدور التربوي للمدرسة عموماً: تتنوع وظائف المدرسة بتعدد اهدافها ، فهي مؤسسة أوجدها المجتمع لتنوب عنه ، وتقوم على تربية أبنائه وتنشئتهم. ويمكن تحديد مجموعة وظائف تقوم بها المدرسة تلبية لما يتوقعه منها المجتمع ومؤسساته المختلفة حسب ما أشار إليه ناصر(١٩٩٢) وعابدين(٢٠٠١):

١) تنمية شخصية التلميذ في جوانبها المختلفة: الجسمانية والعقلية والفكرية والروحية والإجتماعية والنفسية.

٢) نقل التراث الثقافي للأجيال الجديدة: مرتباً ومنظماً ومهذباً، وتبسيطه لهم وفقاً لمستوياتهم ومقدراتهم، وتنقيته من الخرافات والأساطير، وضبطه وتدوينه ضماناً لاستمراره.

٣) إتاحة الفرصة للتلاميذ التعرف على خبرات الشعوب والأمم الأخرى، وتجاربهم، ومعارفهم.

٤) عرض المشاكل التي تواجه الطلبة، والتعرف إلى طرق حلها بإشراف المدرسة.

٥) توفير بيئة اجتماعية متوازنة عبر الأنظمة والضوابط التي تضعها المدرسة وتشرف عليها، وهذا يؤثر في تكوين شخصية الطالب السليمة نفسياً واجتماعياً.

أما التل وزملاؤه (١٩٩٣) فأشاروا إلى نوعين من وظائف المدرسة هي:

١ - وظائف ظاهرة (نتاجات أهداف المدرسة) وهي التي يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسي، وتتمثل في التعليم واختيار الطلبة وتصنيفهم.

٢ - وظائف كامنة (غير مميزة) وهي التي لا يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسي، وتتمثل في اكتساب التلاميذ للسلوكيات التنافسية وسلوكيات الامتثال.

ونظم التعليم في القرن الحادي والعشرين وعلى رأسها المدرسة يفترض أن تعمل على توفير ثلاثة احتياجات أساسية للتلاميذ:

١. الكفايات الأساسية لمجتمع المعرفة القائمة على مقدرة المتعلم على التعلم المستمر.

٢. الكفايات اللازمة لإتقان لغة الإتصال والتواصل، أحد المهارات الأساسية في التعليم.

٣. المقدرة على العمل الجاد مع الآخرين بفعالية وكفاءة (صائغ، ٢٠٠٥).

يشير جونسون إلى أن وظيفة المدرسة قد تغيرت وتطورت وأصبحت أكثر صعوبة وتعقيدا ، ولم تعد تقتصر على التنشئة الإجتماعية وترسيخ الهوية، بل أصبحت تشمل بناء الأجيال الواعية القادرة على التصدي لقضايا المجتمع ومشكلاته، وتحدي سلبياته، ومواجهة التحديات، والتكيف مع المتغيرات، لتحقيق الحياة الأفضل (المناصير،٢٠٠٩).

وعلى المدرسة القيام بأدوار تربوية هامة تتمثل في:

- مواصلة عملية التنمية الاجتماعية من أجل تكوين شخصية الطالب
- تعريف الطالب بوظائفه الاجتماعية وإلمامه بها
- توسيع دائرة العلاقات الإنسانية والتفاعل مع الفئات المجتمعية المختلفة من خلال المدرسة
- ربط الطلبة بثقافة المجتمع وتعريفهم بتراث أمتهم، مع بث روح التجديد والتآلف
- توطيد العلاقة بين البيت والمدرسة والمجتمع، من أجل تكوين جيل يعرف حقوقه وواجباته
- الاهتمام بدارسة السلوك الاجتماعي وأنماط الحياة وتقديمها مبسطة لأغراض التربية المدنية
- تدريب وتعويد النشء على الإنضباط، وحسن التصرف، والتعامل المتزن
- ربط الأنشطة التربوية والتعليمية بالجهود المجتمعية من أجل إيجاد جيل متوازن وسوي محاط بسياج من القيم الأخلاقية (فرج ،٢٠٠٤).

وقد جاء في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨)عددا من التوصيات أهمها:

- توفير الإستقلالية والمرونة للمؤسسة التعليمية (المدرسة بالذات) للقيام بدورها التربوي والتعليمي في التنشئة الاجتماعية، وفي خلق الشخصية المستقلة ذات العقل الناقد للصغار.
- مواصلة هدف التعليم للجميع وتحقيق التكافؤ في الفرص داخل المؤسسة التعليمية وخارجها وتوفير تعليم راقي النوعية لأكبر عدد من التلاميذ.
- تحسين أداء العملية التدريسية (بيئة التعلم) منها : المنهج، البنية التحتية، مع الأبنية المدرسية.

دور المدارس الخاصة التربوي

للمدارس الخاصة مزايا كثيرة تدفع أولياء الأمور إلى إلحاق أبنائهم بها، لما لهذه المدارس من دور تربوي متوقع يأمل أولياء الأمور في تحقيقه لأبنائهم، وهناك عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية التي أنجزت لتجلية هذا الموضوع، خصوصا من وجهة نظر أولياء الأمور، سيتم استعراض عدد منها حسب فيما يأتي:

يشير فوكس (Fox, 1985) أن غالبية المتعلمين في المدارس الخاصة ينتمون إلى الأسر ذات المكانة الاجتماعية والاقتصادية المرموقة، وأن أبناء الطبقة البسيطة نادرا ما يرسلون أبنائهم إلى المدارس الخاصة، و ذلك لعدة اعتبارات أهمها عدم المقدرة على دفع الرسوم. إلا أن هناك بعض الأسر مستعدة لدفع ما لديها من أموال وممتلكات من أجل تعليم أبنائهم في تلك المدارس، آملين من ذلك الحصول في المستقبل على المكانة والسلطة عن طريق تحقيق طموحاتهم في أبنائهم.

يذكر والفورد (Walford,1990) بأن ما يدفع أولياء الأمور إلى إرسال أبنائهم إلى المدارس الخاصة، ودفع الأموال رغم توافر التعليم المجاني في المدارس الحكومية عدة أسباب منها: تقديم الأفضل لأبنائهم، وجود انطباعات سيئة عن التعليم العام، تهيئة الأبناء للحصول على حياة أفضل في المستقبل، وتدريبهم على الحياة الأكاديمية في المستقبل، وفتح المجال لاختيار الأفضل، تنمية شخصية الطالب وتعويده على الانضباط، والسمعة الجيدة التي تتمتع بها المدرسة الخاصة.

وترى بلانتين (Ballantine,1993) بأن من يتلقى تعليمه في المدارس الخاصة لديه فرصة أكبر لاختياره وتفضيله لشغل مناصب مهمة في المجتمع، ما يدفع بالأسرة إلى تحمل ما تكلفه مدارس النخبة. بينما حاولت دراسة بوموتي (Bomotti،١٩٩٦) تفنيد المزاعم بأن الوالدين يرسلون أبناءهم إلى المدارس الخاصة لأسباب غير أكاديمية، وإنما لأسباب اجتماعية (التباهي). وأظهرت النتائج أن الوالدين ينظرون إلى اعتبارات تربوية، وأن المدارس الخاصة المرغوب فيها هي التي توفر مناخاً مميزاً يحرص على تعلم الطالب، وتشجيع مشاركة الوالدين، وتحافظ على بيئة نظام ضابط يسهل تعلم الطلبة القيم الإيجابية، وتمتاز بصغر حجم صفوفها، وتفريد التعليم فيها. وفيما يتعلق بخصائص الوالدين الذين يرسلون أبناءهم إلى المدارس الخاصة أشارت الدراسة إلى أنهم غالباً هم الأعلى من حيث مستوى تعليمهم، والأكثر دخلاً.

ويذكر كل من هاريس ولوري (Harris& Lowery,2002) أن المدارس الخاصة لديها من المميزات ما تحفز أولياء الأمور وتشجعهم على إرسال أبنائهم إليها ومن هذه المميزات: تعدد المدارس الخاصة وتنوعها مما يتيح لولي الأمر حرية اختيار أفضلها وما يناسب أبنائه، ووجود مشاركه فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور في الأنشطة المختلفة، ووجود برامج للمنح الدراسية، توافر مناهج دراسية ثرية وعصرية، توافر خدمات ومرافق حديثة، وصغر حجم الصفوف الدراسية.

وفي دراسة قام بها محمد حسن (٢٠٠٣) عن الدوافع والمبررات التي أدت إلى زيادة الاهتمام بالتعليم الخاص ومخرجاته، وتحسين الخدمات التي يقدمها للطلبة، وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:

- زيادة أعداد الراغبين بالتعليم: إذ أن زيادة عدد السكان أدت إلى زيادة أعداد الطلبة الراغبين في التعليم، ممن لا يتوافر لهم التعليم المجاني في المدارس الحكومية.
- أسباب تربوية: إذ أن صفوف المدارس الحكومية يوجد بها اعداد كبيرة من الطلبة مما يؤثر على العملية التعليمية والإنضباطية في المدرسة.
- أسباب إجتماعية: تتمثل في رغبة بعض أولياء الأمور بالتباهي، وأنهم ليسوا أقل جاها ومالا، وأنهم يستطيعون إرسال أبنائهم إلى مدرسة خاصة، وأن كلفهم ذلك الكثير من الأموال.
- الخدمات المتميزة: إذ تقدم بعض المدارس الخاصة خدمات لا تستطيع المدارس الحكومية تقديمها لطلبتها.
- التنافس بين المدارس الخاصة: وهذا التنافس يصب في مصلحة الطلبة علميا وتربويا.

وفي دراسة قام بها الانصاري (٢٠٠٤) عن اسباب الحاق أولياء الامور ابناءهم بالمدارس الخاصة وهي: ضعف الثقة في التعليم العام، كثافة الفصول في التعليم العام، إنعدام الثقة في كفاءة المعلم بمدارس التعليم العام، تنوع ومرونة المناهج في التعليم الخاص، نوع من الوجاهة والتباهي في المجتمع، إجادة اللغة الانجليزية مما يشجع الأبناء على الإلتحاق بالجامعات الأجنبية، توفر الامكانات المالية لدى بعض الاسر، يشجعها على إلحاق أبنائها بالمدارس الخاصة والأجنبية.

ويشير عابدين (٢٠٠٠) في نتائج الدراسه التي قام بها في غزة والضفة الغربية إلى أهم الاعتبارات التي يراعيها الوالدان حين اختيارهم المدارس الخاصة وهي حسب الترتيب:

- التعامل مع الطلبة بشكل تربوي جيد،
- وجود نظام ضبط ثابت ومعياري في المدرسة،
- احترام المدرسة للطالب والإهتمام به كفرد،
- استخدام أساليب تدريس جيدة،
- وجود معلمين مؤهلين،
- الاهتمام بإكساب الطلبة قيماً واتجاهات غير متوفرة في المدارس الحكومية،
- النظر بإيجابية نحو الطلبة وقدراتهم،
- توفر بيئة أكثر أمناً من المدارس الحكومية،
- تنشئة الأبناء تنشئة دينية خاصة،
- توفر الرعاية الصحية والاجتماعية،
- ووجود علاقة تبادلية بين البيت والمدرسة.

ويرى السويدي (٢٠٠٩) أن بعض المدارس الخاصة المنافسة تمتلك عددا من السمات تميزها عن غيرها من المدارس الخاصة ومنها :

- وضوح الأهداف لجميع العاملين والمستفيدين من خدماتها (المعلمين والطلبة وأولياء الامور).
- المدير هو قائد تربوي وليس مديراً إدارياً فقط.
- التقويم المستمر ومتعدد الأشكال لتحصيل الطلبة، وإعطاء نتائج حقيقية لمستوى الطلبة.
- استثمار أمثل للوقت في المدرسة.
- علاقة فاعلة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- بيئة تعلم متميزة وتطوير مستمر للمدرسة.

وسيقوم الباحث بالإستفادة مما ذكر عند بناء أداة التقييم.

المحور السادس: الدور الإقتصادي للمدارس الخاصة

عند الحديث عن الدور الإقتصادي للمدارس الخاصة لا بد من التمهيد بالحديث عن تمويل التعليم، ومصادر هذا التمويل، والخصخصة.

تمويل التعليم

تعتبر قضية تمويل التعليم بصفة عامة من القضايا المهمة التى تواجه الكثير من دول العالم، برغم اختلاف مستويات النمو الاقتصادى فى كل منها، وهى قضية متجددة دوماً بسبب التغيرات فى النظام الاقتصادى العالمي، وارتفاع تكلفة نظام التعليم، مما يؤثر فى نسبة مخصصات التعليم من الموازنة العامة للدولة. يشير ابن أعراب (٢٠٠٥) أن معضلة تمويل التعليم تواجه الشعوب الفقيرة والغنية معاً؛ الشعوب الفقيرة لا تجد الإمكانات المالية لضمان التعليم للجميع، والدول الغنية تواجهها مشكلة الإستمرارية في الإنفاق على التعليم، وستزايد المخصصات التعليمية.

يعتمد التعليم فى الدول النامية أساسا على التمويل المقدم من الحكومات، وما يزال دور القطاع الخاص محدودا، وذلك على عكس الحال فى البلدان المتقدمة إذ يلعب التمويل الخاص دورا مؤثرا، وقد اخذت الدول النامية بمبدأ مجانية التعليم، ومع ارتفاع الطلب على الخدمات التعليمية ، وارتفاع نفقات التشغيل برزت الحاجة الى تصميم سياسات فعالة لإدارة وإصلاح التمويل، وإعادة التوازن بين النفقات والإحتياجات التعليمية.

أشار زاهر(٢٠٠٤) إلى أن الإنفاق على التعليم يواجه العديد من المشكلات المزمنة، والتى تؤثر على قدرته على تقديم خدمة تعليمية راقية منها عجز الموارد المالية عن تلبية متطلبات إصلاح التعليم.

أبدال مقترحة لتمويل التعليم

إن مستقبل التعليم في جميع الدول ينبغي أن يبنى على مبدأ المشاركة المجتمعية في الإدارة والتمويل، وفي هذا الخصوص قدمت اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين برئاسة جاك ديلور تقريرا (التعليم ذلك الكنز المكنون) ضمنته تصورا لتمويل التعليم في القرن الواحد والعشرين يقوم على افتراضين:

الأول: أن الزيادة السكانية التي ستشهدها كل الدول خلال القرن الواحد والعشرين ستؤدي إلى زيادة الطلب على التعليم، و الثاني: أن القوة الاقتصادية للدولة ستتراجع؛ وستتناقص تبعا لذلك الموارد المالية لها مع نمو هائل لقوة القطاع الخاص، وبالتالي فليس في استطاعة الدولة أن تتكفل بتمويل

التعليم كاملا كما كان في القرن العشرين. ويقترح التقرير أن يؤخذ بمبدأ المشاركة في التمويل بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص والطلبة، بحيث يمكن الجمع بين التمويل الخاص والعام وهذا لا يعني أن تتخلى الدولة عن مسؤولياتها (اليونسكو، ٢٠٠٠).

ويؤكد زاهر(٢٠٠٤) على عدة منطلقات أساسية تسبق أية سياسات تمويلية، مثل أهمية وجود دعم سياسى وشعبى للتعليم ، واستبدال العلاقة التقليدية بين التعليم والحكومة بعلاقة تقوم على أساس الشراكة، أو التعاون، إذ تصبح من منظور وطنى، وفى هذه الحدود يقترح سياسات تؤدى إلى تحسين تمويل التعليم وإصلاحه على النحو الآتى :

- **سياسات لتحسين كفاءة الإنفاق على التعليم** منها: إتباع أساليب حديثة فى بناء المدارس، واستخدام تكنولوجيا المعلومات المتقدمة فى التدريس بما يعمل على تخفيض الكلفة التدريسية.
- **السياسات اللازمة لتدبير موارد إضافية:** كون التعليم هو " المشروع القومى " الذى ينبغي أن تتضافر حوله كل الجهود، ومنها: تنمية الوعى بتشجيع الأفكار الجديدة لتطوير التعليم من خلال المبادرات الشعبية، إزالة العوائق أمام رجال الأعمال فى مجال إنشاء مؤسسات تعليمية تتنافس على تقديم خدمة متميزة، والنظر فى الإعتماد على صيغ جديدة، كالتعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، والجامعات الافتراضية.

ويشير بدران (٢٠٠٣) إلى أن سياسة التعليم المصرية ورؤيتها المستقبلية هى : توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية، وتعني مساهمة الهيئات والمنظمات ومؤسسات المجتمع المدنى فى التعليم، لذا يعتقد أن صيغة المدارس التعاونية هى أنسب الصيغ، وأفضلها وأقلها ضررا اقتصاديا واجتماعيا. وقد ذكرت حجازي (٢٠٠٣) أن تنامى وتزايد الطلب على التعليم، واستهداف رفع كفاءة المؤسسة التعليمية، يتطلب البدء بالتخطيط لإقامة مدارس متميزة على أساس تعاونى، يستند الى مشاركة أولياء أمور التلاميذ القادرين فى التمويل الذاتى للمدرسة، مقابل حصولهم على عائد تعليمى متميز، وجودة تعليمية عالية، وبحيث تتفرغ الدولة لتحمل تكاليف تعليم متميز لغير القادرين.

وتضيف عايدة أبو غريب (٢٠٠٣) أن إعداد الطلاب ورعايتهم مسئولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، ولا يمكن غيبة أي من هذه المؤسسات عن المهمة القومية للنهوض بالتعليم، وتطالب بضرورة الوصول الى نقطة توازن، فى إطار الشراكة المجتمعية، يتقاسم فيها الشركاء الأدوار والمسئوليات والمصالح، إذ من الواضح أن جهود الدولة الرسمية، لا تفى بالاحتياجات التعليمية المتزايدة، الأمر الذى يجعل هناك ضرورة ملحة لتكاتف الجهود

الرسمية، وغير الرسمية.

من هنا، فإن ضخامة المطالب الإجتماعية، وتراكم المشكلات الناجمة عن قصور التمويل، تتطلب ضرورة توفير مصادر تمويل جديدة، وغير تقليدية، فإذا كان الهدف تقديم خدمة تعليمية ذات مستوى عال ومتطور، فإن التعليم الجيد يتطلب إنفاقآ عالياً.

تجارب عالمية في تمويل التعليم

استعرضت عايدة ابو غريب (٢٠٠٣) تجارب بعض البلدان المتقدمة، والنامية فى مجال الشراكة المجتمعية، ودور القطاع الخاص فى تمويل التعليم:

التجربة الأمريكية: إن التعليم فى الولايات المتحدة نشأ أهلياً، إذ لم يكن يمول من الأموال العامة، واستمر كذلك حتى منتصف القرن التاسع عشر، من هنا برزت فكرة المشاركة وتنظيم الجهود التطوعية لدعم التعليم، فمثلا منظمة التربية الوطنية تنفق سنويا أكثر من (١٠٠) مليون دولار على التعليم، والجمعية الوطنية للتربية، تهدف الى تطوير التعليم بجهود تطوعية، والجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم، تقدم دعما خاصا للمعلمين الذين يستخدمون الكمبيوتر فى التدريس.

وفى **المملكة المتحدة**: يضطلع قرابة (٢٣) مليوناً من الكبار بأعمال تطوعية متنوعة، ويقدر المجلس الوطنى للمنظمات التطوعية بأن ٢٣٠ ألفاً الى ٣٠٠ ألف منظمة تطوعية يقوم اغلبها بدعم التعليم.
وفى **بعض الدول النامية الإفريقية**: قامت بتأسيس نظام من الشراكة بين الحكومة والمجتمع بحيث تحدد مسئوليات الحكومة فى دفع رواتب المعلمين، ودفع مبلغ لكل تلميذ لشراء الأدوات المدرسية، وتدريب المعلمين، وإنشاء مدارس إبتدائية وثانوية. أما مسئولية المجتمع فتتمثل فى اختيار وتعيين المعلمين، وتشكيل لجان مسئولة عن تأسيس المدارس الجديدة وتطويرها، والتحكم فى صرف المنح، والنفقات المدرسية بما يحقق جودة التعليم، وقد ساعد ذلك فى دعم االمشاركات العينية، والتى تمثلت فى توفير الأراضى، والقوة العاملة، ونسبة من الإحتياجات المالية لبناء المدارس.
وفى **كينيا** نموذجاً لكيفية إسهام المجتمع في تطوير التعليم الثانوى، فهناك نظام يسمى " الهارامبي" وتعني: "دعنا نضع مصادرنا معاً، لتطوير مجتمعنا"، وتتم إدارة هذه المدارس من خلال تعبئة المصادر، وذلك بمساهمات أولياء الأمور، ومساعدة المنظمات غير الحكومية، ويسهم المجتمع بنسبة ٦٠ %، بينما تقدم الحكومة ٤٠ % تتمثل فى دفع رواتب المعلمين.

الوقف ودوره في تمويل التعليم

عند البحث في تمويل التعليم ومصادره، يحسن التطرق إلى موضوع الوقف الإسلامي، ودوره في هذا التمويل، كأحد المصادر والخيارات والبدائل المتاحة، والتي كانت تشكل أحد أهم الوسائل لتمويل التعليم في العصور الإسلامية السابقة.

مفهوم الوقف: يعرف الوقف في اللغة بأنه: "الحبس والمنع، ويقال: وقفت الدابة إذا حبستها على مكانها" (مصطفى وزملاءه، ١٩٨٩، ص:١٠٥١) وفي تعريف الفقهاء، الوقف هو: تحبيس الأصل وتسبيل الثمرة (السدحان،٢٠٠١). وذلك يعني حبس المال، وصرف منافعه في سبيل الله.أو حبس عين للتصدق بمنفعتها، وحبس العين معناه: عدم التصرف فيها بالبيع، أوالرهن، أوالهبة، ولا تنتقل بالميراث، والمنفعة يصرف ريعها لجهات الوقف على مقتضى شروط الواقف (مبروك،٢٠١٠).

تاريخ الوقف الإسلامي: إن المتتبع للتاريخ الإسلامي يقف عاجزاً عن وصف ما كانت تقدمه الأوقاف من أعمال جليلة في شتى شؤون الحياة الإنسانية، وكان نظام الأوقاف هو العمود الفقري للمدارس، وقد بلغ عدد المدارس الموقوفة في بيت المقدس، حوالي ٧٠ مدرسة، كلها تُقدم التعليم مجاناً من ريع أوقافها، بالإضافة إلى مرتبات للطلاب (العسلي،١٩٨١). وقد تجاوز عدد المدارس التي أنشأتها الأوقاف المئات في القدس ودمشق وبغداد ونيسابور (الزعتري،٢٠١٠). وقد زخر العالم الإسلامي من أقصاه إلى أقصاه بالأوقاف المرتبطة بالتعليم، لحدّ أن الرحالة ابن جبير ينصح طلبة المغرب بالرحلة إلى دمشق؛ إذ يتوفر للطلبة من الوقف كل شيء(التجكاني،١٩٩٠).

وفي العهد الأيوبي كان نظام الوقف يمثل العمود الفقري للإنفاق على التعليم ، فقد حرص أغلب منشئي المراكز التعليمية المختلفة على توفير أوقاف دارّة ، تقوم بتكفية نفقات تلك المراكز والمشتغلين بها ، بحيث يكفل ذلك استمرارها في أداء وظيفتها (شاهين والمدني،٢٠٠٦). ويصف ابن خلدون (١٩٨٦) في مقدمته الوضع الاجتماعي السائد في القاهرة وقت صلاح الدين الأيوبي بقوله : " فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والرُبط ووقفوا عليها الأوقاف المغلّة، فكثرت الأوقاف وعظمت الغلاّت والفوائد وكثر طالب العلم ومعلمه بكثرة جرايتهم منها" (ص: ٢٧٦) أما المدارس التي قامت على الأوقاف التي تبرع بها الأغنياء، فقد بلغت من الكثرة حداً بالغاً، وحسبك أن تعلم أنه لم تخل مدينة ولا قرية في طول العالم الإسلامي وعرضه، من مدارس متعددة يُعَلِّم فيها عشرات من المعلمين والمدرسين (السباعي،١٩٩٩). وجاءت المدارس في المرتبة الثانية بعد المساجد من حيث الكثرة العددية والأهمية النوعية، فلقد بلغت الآلاف على امتداد العالم الإسلامي(السدحان،٢٠٠١). وقد

كان للأوقاف دوراً إيجابياً في العملية التعليمية، مثل الكُتاَّب والمدارس بأنواعها والكليات والمعاهد، وكانت الأوقاف التي توقف شاملة وعامة لكل محتاج إليها من جميع الأنحاء، وأن الأوقاف لم تُحْصَر على تعلم تخصص واحد بل تهتم بمعظم العلوم والفنون التي تخدم المجتمع (الضحيان،٢٠٠٠).

ولا بد من الإشارة أن نظام الوقف ليس حكرا على الشعوب العربية والإسلامية، فهناك شعوب أخرى تعاملت بهذا النظام ولا زالت، ويكفي للتدليل على ذلك، النظر إلى تمويل التعليم في الولايات المتحدة والذي اعتمد الوقف كأحد أهم مصادر تمويل التعليم، وتنتشر الوقفيات التي تدر الملايين، نتيجة ضخامتها مثل وقفية جامعة هارفارد، التي تقدر بعشرات الملايين، وهذه الوقفية تعامل مثل باقي مؤسسات المجتمع المدني (ريحان،٢٠٠٩) وهذا يدل على تنوع تجارب الوقف لدى الأمم والشعوب.

مزايا الأوقاف ودورها: وقد اتسمت الأوقاف بالعديد من المزايا التي يمكن تحديدها بما يأتي:

- أسهمت في حركة نمو وتطور التعليم
- أنها مصدر تمويل ثابت ومستقر
- تحقيق الإكتفاء الذاتي للمؤسسة التعليمية التي يقوم عليها
- تطوير نظام التعليم، من خلال الاشتراطات التي يضعها الواقفون في سير الدراسة في المدارس.
- توفير المباني التعليمية: إذ كان من أهم إسهامات الوقف وقف المباني للمدارس.
- تعميق روح المسؤولية: إذ تدل ضخامة الأوقاف على التعليم على معنى المسؤولية الفردية والجماعية والشعبية عن التعليم (الرفاعي،٢٠١٠).

وإن الواجب يحتم عناية الأفراد والحكومات العربية والإسلامية بالأوقاف وتطويرها لتواكب التطورات الإدارية الحديثة مما يؤهل أموال الأوقاف المشاركة في خطط التنمية الشاملة. وبذلك تكون الأوقاف مصدراً من مصادر النفع العام والخاص في كل زمان ومكان (الضحيان،٢٠٠٠).

فإن هذا يدعو إلى إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع للوقف على التعليم على مختلف فئاتهم، وأماكنهم، وقدراتهم. ويمكن الاستفادة من تنوع الأوقاف على التعليم في النموذج الإسلامي، بالسعي الجاد إلى إيجاد صيغ وصور عديدة للوقف على التعليم، بما يتلاءم مع الأنشطة الاقتصادية المعاصرة. ويأتي الوقف ليوفر مصدراً مهماً لتمويل التعليم، وأن هذا النظام لا يزال يحمل بداخله عوامل بقائه، وإمكانات تجديده، وتفعيله في المجال التعليمي على وجه الخصوص.

ولعل ما سبق يبرز الدور الفاعل الذي أسهمت به الأوقاف في حركة التعليم، وكذلك الدور الحيوي والهام لها كأهم مصدر من مصادر تمويل التعليم. والذي يشكل مصدرًا تمويليًا ثابتًا؛ وإن هذا

يدعو إلى إيلاء أهمية قصوى للوقف، والعودة للعمل به، ذلك أنه يعد أحد الحلول لتوفير متطلبات التعليم الحالية واحتياجاته.

القطاع الخاص وتمويل التعليم

يعول كثير من المنظرين الإقتصاديين، على دورالقطاع الخاص في دعم وتمويل التعليم، وما مسار الخصخصة بشكل عام، وخصخصة التعليم على وجه الخصوص، إلا جزءاً من هذه الدعوات والأفكار، بينما يحاول التربويون وضع ضوابط لهذه الخصخصة في ميدان التعليم، لما لهذا الميدان من خصوصية، وما له من حساسية وتأثير.

ولا بد في معرض البحث عن دور القطاع الخاص التطرق إلى ظاهرة الخصخصة، ما هي؟ وما علاقتها بتمويل التعليم؟ وما علاقتها بالمدارس الخاصة؟ وما الدور الإقتصادي لهذه المدارس؟.

الخصخصـــــــــــة

إن التغيرات الهائلة التي شهدها العالم بصورة عامة، والوطن العربي بصورة خاصة، قد لعبت دوراً هاماً في إعادة توزيع العمل بين القطاعين العام والخاص وبروز ظاهرة الخصخصة. فالخصخصة تعد من أهم القضايا المعاصرة. كما تعد هذه الظاهرة من أهم التحديات التي تواجه الاقتصاد والمجتمع، نظراً للآثار الاقتصادية والاجتماعية المترتبة عن تلك الظاهرة.

يذكر ديوب (٢٠٠٦) أنه مع معاناة الدول النامية من العجز في الموازنات العامة، وتراكم الديون الخارجية، وتزايد البطالة، وضعف التصدير...الخ، فقد أصبحت الخصخصة كأحد أهم الحلول المطروحة من قبل البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، وهو ما يؤخذ به في كثير من دول العالم، على اختلاف مستوى تقدمها الاقتصادي، وتفاوت النظم المتبعة لديها.

ويهدف التوجه إلى خصخصة الخدمات العامة، إلى تحقيق كثير من الأغراض المتنوعة، من بينها التقليل من حجم القطاع العام في المجتمع، والتخفيف من النفقات العامة، وإنقاص ديون الدولة، وإتاحة التنوع في الجهات التي تقدم الخدمة (المانع،٢٠٠٣).

وليس ثمة خلاف في أن عملية الخصخصة ليست بالأمر اليسير، فهي عملية معقدة، وذات أبعاد وآثار سياسية واقتصادية واجتماعية وتشريعية، وهناك قناعة عالمية بأن تجارب الخصخصة لا يمكن نقلها بحذافيرها من دولة إلى أخرى، لذا تبقى التجارب والخبرات العالمية دروساً واعدة بالاستفادة منها في ضبط وتوجيه برامج الخصخصة في المستقبل (ديوب،٢٠٠٦).

مفهوم الخصخصة: لا يوجد مفهوم دولي متفق عليه لكلمة الخصخصة، إذ يتناوب مفهوم هذه الكلمة من مكان إلى آخر ومن دولة إلى أخرى، وتعتبر (الخصخصة) مصطلح جديد انتشر بسرعة في استعمال شائع يقول عنه بتلر (Buttler,1991) "إنه يشير إلى تولي القطاع الخاص، بشكل من الأشكال، القيام بخدمات عامة" (ص:10). وفي تعريف العبدالله (١٩٩٩) تشير الخصخصة إلى "تحويل الملكية العامة إلى القطاع الخاص ، إدارة أو إيجاراً أو مشاركة أو بيعا وشراء في ما يتبع الدولة أو تنهض به أو تهيمن عليه ، في قطاعات النشاط الاقتصادي المختلفة أو مجال الخدمات العامة " (ص:٤٧). والخصخصة تتمثل في " زيادة كفاءة إدارة وتشغيل المشروعات العامة من خلال الاعتماد على آليات السوق والتخلص من الترتيبات البيروقراطية "(عبد القادر،١٩٩٩، ص:١٠٣) .

وكان من الطبيعي أن يمتد هذا التشويش في مفهوم الخصخصة، ليشمل خصخصة التعليم، فمفهوم خصخصة التعليم لا يزال بعيدا عن التحديد، وهو يغطي مجالا واسعا من الأنشطة، ليبدو أكبر وأوسع من أن يكون المقصود بالخصخصة، مجرد امتلاك القطاع الخاص للمؤسسات التعليمية. وقد نتج عن ذلك أن ظهر لخصخصة التعليم نماذج عديدة ومتنوعة، (المانع،٢٠٠٣). ويخلص بو جلال(٢٠٠٣) في بحثه عن الخصخصة إلى ما يأتي:

١. خطورة نقل تجارب الخصخصة نقلاً نمطياً وعشوائياً.

٢. الدخول إلى عالم الخصخصة برؤية عميقة ودراسات مستفيضة وشروط تعمل لصالح الأغلبية.

٣. الإكثار من الدراسات العلمية، والأبحاث الاجتماعية، والاستفادة من التجارب الإيجابية الناجحة.

الإتجاه نحو خصخصة التعليم

حتى يتم مواكبة التطور والتغير السريع في الحياة، نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي المذهل، فقد أصبح من الضروري استمرار تطوير وتحديث المؤسسات التعليمية، ومن هنا تأتي أهمية مشاركة القطاع الخاص في تمويل وإدارة العملية التعليمية. وقد اتجه الإهتمام إلى خصخصة التعليم في الآونة الأخيرة لأسباب كثيرة، منها عدم مقدرة الحكومات على تمويل التعليم، خصوصا بعد انتشار التعليم بين جميع فئات المجتمع، مما يتطلب جهودا كبيرة وأموالاً طائلة، لتحقيق هذا الانتشار، وللوصول الى جودة العملية التعليمية التعلمية. وقد لا تعني هذه الخصخصة تحويل المدارس العامة أو الحكومية إلى مدارس خاصة، ولكنها تعني إيجاد مؤسسات تعليمية خاصة تشارك المدارس الحكومية وتخفف عن الحكومات عبء التعليم ومشكلة التمويل.

يشير الخطيب (٢٠٠٢) أن نظام التعليم أحد الأنظمة الإجتماعية الهامة، فالتعليم يواجه مشكلة التمويل التي تتمثل في الزيادة المطردة في التكلفة الإقتصادية، نتيجة التزايد السريع في أعداد السكان، وما يتطلبه ذلك من سرعة التوسع في إنشاء المؤسسات التعليمية لاستيعاب جميع الطلبة الذين هم في سن التعلم. إضافة إلى أن الإنفاق على التعليم لا يقتصر على التوسع في انشاء المؤسسات التعليمية، وإنما يدخل فيه كذلك الإنفاق على التجديد والتطوير وتوفير الأجهزة وتدريب المعلمين وما شابه ذلك من نفقات، تشكل عبئاً كبيراً على الميزانيات العامة، وللخروج من مشكلة التمويل فقد اتجهت الحكومات في الآونة الأخيرة إلى تشجيع خصخصة التعليم.

وإنه من الضرورة بمكان أن تستند المؤسسات التعليمية عند الخصخصة على أسس واضحة يشترك في وضعها كل من المجتمع والقائمين على السياسة التعليمية وأولياء الأمور يتم مراجعتها باستمرار.

ويذكر السالمان (٢٠٠٨) بأنه لا بد من اتخاذ مجموعة من الاجراءات لتحقيق مزايا الخصخصة:

١. أن يكون لخصخصة التعليم فوائد للعملية التعليمية تحسن من جودة التعليم.
٢. لا بد من المتابعة والإشراف على المؤسسات التعليمية الخاصة ضماناً لعدم تحولها إلى مؤسسات هدفها الاساسي الربح فقط.
٣. دعم رجال الأعمال للتعليم الخاص من خلال المشاركة في عمليات تطوير الأداء داخل تلك المدارس، والتأكيد على مبدأ المشاركة في العملية التعليمية.
٤. يجب أن تكون هناك ضمانات وجهد مركزي من الدولة للتخفيف من الفروق الفردية.
٥. مراعاة الأحوال الاقتصادية وظروف الناس ، وعدم المغالاة في الرسوم الدراسية.

أشكال الخصخصة في التعليم:

هناك تنوع في أشكال خصصة التعليم خصوصاً في الدول الغربية، بينما تقتصر هذه الخصخصة على شكل واحد في الأردن.

يذكر فتز وبيرز (Fitz & Beers, 2002) عددا من أشكال خصخصة التعليم المطروحة في الولايات المتحدة الأمريكية من بينها:

١- التعاقد، (contracting out) وفيه تقوم المدارس الحكومية بتوقيع عقود مع جهات خاصة لتقوم بإمداد المدرسة بخدمات معينة مثل النقل وطباعة الكتب وتدريب المعلمين وصيانة المباني وما شابه.

٢- نظام القسائم، (Voutcher school) وفيه تقوم الحكومة بتزويد الأهل بقسائم ذات قيمة مالية محددة لكل طفل في سن المدرسة، وهذه القسائم تخول الأهل إلحاق أولادهم بأي مدرسة يختارونها.

٣- الإحلال (Take-Over) وهو يعني إسناد إدارة المدارس وتنظيمها الى مؤسسات أهلية خاصة.

٤- المعاهدة (Charter School) إذ يتم الإتفاق بين الحكومة والمدرسة على قيام المدرسة بأداء مهام محددة ويعطى للمدرسة بموجبها الإستقلال في الأنظمة والميزانية والتحرر من قيود الدولة.

٥- رصيد الضرائب (Tax-Credit) وفيه يقتطع حساب الضرائب من العائلات التي لديها طلبة في سن المدرسة للإستفادة منها في دفع رسوم التعليم.

٦- امتلاك القطاع الخاص للمدارس، وهي أكثر أشكال خصخصة التعليم انتشارا.

وكل هذه الأشكال المطروحة لخصخصة التعليم، يظل التعليم فيها مجانيا ما عدا الشكل السادس الذي تكون فيه ملكية المدرسة كاملة تعود إلى القطاع الخاص. وهذا الشكل هوالوحيد المعمول به في الاردن.

خصخصة التعليم بين المؤيدين والمعارضين:

يعد موضوع خصخصة التعليم من أشد الموضوعات إثارة للجدل والنقاش بين المهتمين بالشؤون التعليمية، وقد انقسمت الآراء ما بين مؤيد ومعارض، فالمؤيدون يرون أن خصخصة التعليم تحقق للمؤسسات التعليمية مزايا كثيرة منها، توفير ما يحتاج إليه التعليم من نفقات.

فقد ذكرت إحدى الدراسات الأمريكية أن ما يزيد على ثلثي المواطنين الأمريكين يعتقدون أن الخدمات الحكومية لا يوثق بها، وأنها لا تعني أكثر من تدخل بيروقراطي معيق. وهذا الشك في مقدرة المؤسسات الحكومية على تقديم خدمة جيدة للمواطنين يشكل دافعا قويا نحو تأييد الخصخصة (Murphy et al.,1998). بينما يرى جرين ورفاقه (Green et al., 1990) أن خصخصة التعليم ينتج عنها ثلاثة أنواع من الآليات، يتوقع منها أن تؤدي إلى إصلاح التعليم، فهي تشجع التنافس بين رؤوس الأموال بما يتوقع منها أن يتولد عنه تخفيض التكلفة وتحسين النوعية، كما أنها تعمل على إيجاد التوافق ما بين الخدمات التعليمية المقدمة ورغبات المستهلكين لها (الأهل والطلبة)، وهي كذلك تؤدي إلى تحفيز الأهل على مزيد من التعاون مع المؤسسات التعليمية.

أما من المنظور الاقتصادي، فإن المؤيدين يعدونها الطريقة المثلى لمواجهة ما يعترض الحكومات من مشكلات تمويل التعليم، التي أخذت تتزايد مع تنامي الزيادة المستمرة في أعداد السكان وبالذات في الدول النامية. وحسب ما يقول صبح (١٩٩٩) فإن فكرة الخصخصة اندفعت في بداية ظهورها لتكون علاجا لما تعاني منه بعض الدول من مشكلات مالية، فتأخذ الدولة تدريجيا في تضييق نطاق الملكية العامة، والتوسع في مجال الملكيات الخاصة، خاصة وأن منظمة التجارة العالمية جعلت من شروط الانضمام إليها تطبيق نظام الخصخصة.

إلا أن **المعارضين لخصخصة التعليم** يرون أن التعليم لا ينبغي له أن يترك تحت سيطرة المنافع الخاصة، فقوى السوق تسهم في نشر عدم العدالة بين الناس في وصولهم إلى المصادر التعليمية، سواء أكانت على أساس النوع، أم الطبقة الاجتماعية، أم غير ذلك. كما أن الخصخصة قد تكون مجالا لاحتكار التعليم عندما ينظر إليه بوصفه صناعة تجارية، ويمكن القياس على ما يحدث حاليا في الشركات التجارية المحتكرة للخدمات العامة، مثل الاتصالات وخطوط سكة الحديد والطيران والكهرباء وغيرها التي أدى احتكارها للسوق إلى أن تتحرر من قيود التنافس الذي كان متوقعا أن ينتج عنه تقديم خدمات أفضل بأسعار أقل (Sanders,2002).

مبررات خصخصة التعليم:

بالرغم من الجدل والإختلاف في خصخصة التعليم، إلا أن الخصخصة آخذة في فرض وجودها على العالم، وذلك لمقدرة القطاع الخاص على التكيف مع احتياجات الناس ومطالبهم المتغيرة وفق تغيرات العصر.

وقد جاء في نتائج دراسة المانع (٢٠٠٣) أن الدوافع إلى خصخصة التعليم في المملكة العربية السعودية تمحورت في ثلاثة أبعاد:

١- البعد المالي: البحث عن حل لمشكلات تمويل التعليم وتخفيض النفقات الحكومية

٢- البعد الأكاديمي: تطوير الخدمات التعليمية، وتنويع البرامج، واستيعاب من هم في سن التعلم

٣- البعد التنظيمي: التخلص من بيروقراطية الأنظمة الحكومية

ويظهر من نتائج هذه الدراسة أيضا أن الإحتياجات التعليمية التي يمكن أن تلبيها الخصخصة تمثلت في ثلاثة أشكال:

١- احتياجات مادية: توفير المباني والمرافق المدرسية، وتوفير الأجهزة واللوازم التعليمية.

٢- احتياجات أكاديمية: تنويع برامج التعليم، ورفع كفاية المؤسسات التعليمية وحسن اختيار

المعلمين وحسن التفاعل مع الطلبة.

٣- احتياجات تنظيمية: السرعة في إنجازات القرارات، وتسهيل إدخال التجديدات التربوية، والمرونة في صياغة الأنظمة، والتقليل من الإجراءات، والحد من تدخل الأنظمة الحكومية.

ويؤكد ذلك ما جاء في دراسة ليفن(Levin, 2001) من أن خصخصة التعليم نتج عنها تزايد ملحوظ في التنافس على جذب الطلبة، مما أدى إلى الإسراع في إدخال التحسين والتطوير إلى التعليم.

الدور الإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن

يرى الباحث أن هناك دورا إقتصاديا كبيرا للمدارس الخاصة في دعم تمويل التعليم في الاردن، يشير إلى ذلك وتؤكده التقارير الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم. ومن خلال قراءة متأنية للتقرير الإحصائي الأخير (٢٠١٢) يتبين ما يأتي:

١. تستوعب المدارس الخاصة ما يزيد عن ٢٤% من عدد طلبة الأردن لكافة المراحل.

٢. بلغ عدد المدارس ما يعادل ٣٨% من عدد المدارس العاملة في الأردن، ولكافة المراحل.

٣. تشغل المدارس الخاصة ما يزيد عن (٢٥%) ربع القوى العاملة في قطاع التعليم.

من خلال ما سبق، والأرقام الواردة في الجدول (٣) يتبين مقدار الحجم الكبير الذي تضطلع به المدارس الخاصة في الأردن، من حيث تشغيل الأيدي العاملة، وتدريس ما يقارب من ربع الطلبة الأردنيين ممن هم على مقاعد الدرس، وهذه المدارس لاتتلقى أي دعم من موازنة الدولة، بل إن بعض المدارس تقدم ما يستحق عليها من ضرائب، وهذا يوضح طبيعة الدور الإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، وما يخفف ذلك من النفقات عن وزارة التربية والتعليم، واذا علمنا أن ميزانية وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠١١-٢٠١٢ قد بلغت حوالي (٧٢٢مليون دينار أردني) وذلك يعادل ١١% من الميزانية العامة للدولة الأردنية، فهذا يدعونا إلى التساؤل، ما هي المبالغ المالية المطلوبة لتغطية هذا العدد الضخم الذي تقوم عليه المدارس الخاصة، في ظل هذه النسبة الكبيرة والعجز في الموازنة؟ بالإضافة إلى البنية التحتية المتمثلة في إنشاء هذا الكم الهائل من عدد المدارس، والذي يزيد عن ٣٨% من عدد المدارس الكلي في المملكة .

جدول (٣) مقدار مساهمة المدارس الخاصة في التعليم الاردني

	العدد الإجمالي	المدارس الخاصة	النسبة المئوية
أعداد الطلبة	١٦٩٠١٧٢	٤٠٦٣٢٧	٢٤%
أعداد العاملين	١٠٦٤٠٣	٢٦٨٢٥	٢٥%
أعداد المدارس	٦٤٧٢	٢٤٧٨	٣٨%

المصدر وزارة التربية والتعليم،(٢٠١٢)

المحور السابع: التقييم

من بين الجوانب الجديدة في المنظومة التعليمية التأكيد على فاعلية دور المدرسة في عملية التطوير، وأن أي تطوير لسياسات التعليم ينبغي أن تنبع من المدرسة ذاتها، فظهر ما يسمى بالمدرسة الفعالة، والإدارة الذاتية للمدارس، والتطوير المعتمد على المدرسة، والاعتماد المدرسي، ومدرسة الجودة، وكلها تؤكد على ضرورة أن تكون المدرسة أساس التطوير والتجديد، وأن جميع المدخلات والعمليات والمنتجات والمخرجات ينبغي أن تحظى بمزيد من الاهتمام والمتابعة، مما يعني انتقال مسئولية تحسين الأداء المهني إلى المدارس.

ويعتبر مفهوم التقييم من المفاهيم المعقدة والمثيرة للجدل ، ويضعه بلوم في أعلى هرم المستويات المعرفية الست، وقد تعددت تعريفات التقييم، وتباينت وجهات النظر فيه بتعدد أغراضه واستعمالاته. وبما أن موضوع الأطروحة الرئيس هو تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة، فإنه سيتم عرض موضوع التقييم بشئ من التفصيل، مع التعرض الموجز لعدد من المفردات المتداولة في الأدبيات التربوية، والتي تشترك في بعض جوانبها مع موضوع التقييم، بل قد تكون غرضا من أغراضه، أو قد يكون التقييم أداة من أدوات التحصل عليها، أو الوصول إليها، مع بيان علاقتها مع موضوع التقييم الرئيس. ومن هذه المفردات: جودة التعليم، ومعايير الجودة ، ونظام الإعتماد ، ونظام المساءلة، والفاعلية المدرسية.

وفي ختام هذا المحور سيتم التعرض إلى جهد جيد طرح من قبل وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة، وهو مشروع تصنيف المدارس الخاصة.

مفهومي التقييم والتقويم

للتقويم معنيان لغويان أولهما: إعطاء الشيء قيمة، فيقال قوم التاجر البضاعة، بمعنى أعطاها قيمة، والثاني بمعنى عدل. واقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة: اعتدال الشيء

واستواؤه (ابن منظور، ١٩٩٠، ص:٥٠٠). وفي المعجم الوسيط، مادة (ق و م) : قَوَّمَ المُعْوَجّ، أي عدله وأزال عوجه وقَوَّمَ السلعة سعّرها وثمنها، وتَقَوَّمَ الشيء: أي تعدل واستوى وتبينت قيمته (مصطفى وآخرون، ١٩٨٩، ص:٨٠١). ويشير شحاتة (٢٠٠٢) إلى أنه قد جاءت كلمة (قوّم) في الاستخدام اللغوي بمعنى (عدّل) ومنه قوله تعالى " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم " أي في أحسن صورة وشكل، منتصب القامة سوي الأعضاء حسنها.

يرى بعض الباحثين استعمال كلمة (تقويم)، وبعضهم كلمة (تقييم)، وآخرون يستعملون الكلمتين معا دون تفريق بينهما (تقويم أو تقييم). وقد يراد بالتقييم الحكم على الشيء وإعطاء قيمة له، على حين يراد بالتقويم أمر زائد على ما سبق، وهو تعرَف مواطن الضعف والقوة، مع وضع خطة لعلاج الضعف، ودعم مواطن القوة، فالتقويم يتضمن التقييم والزيادة (الحربي، ٢٠٠١).

ونظراً لشيوع استعمال اللفظين، أجاز مجمع اللغة العربية بالقاهرة صحة استخدام كلتا الكلمتين، أن يقال قيَّمت الشيء تقييماً بمعنى: حددت قيمته وقدره ، وذلك للتفرقة أو إزالة اللبس بين هذا اللفظ وبين (قوَّمته) بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويماً أو مستقيما. و"قوّم": أزال الإعوجاج. وقوّم الشيء: عدّله. وقد ورد في الأثر أن عمر (رضي الله عنه) قال يخاطب المسلمين من فوق المنبر "إن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني ... من رأى فيّ اعوجاجا فليقومه". فرد عليه أحد المسلمين قائلا: "والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا" (خضر، ١٩٨٧).

ويعتبر التقييم من أكثر المصطلحات التي تباينت تعريفاتها، ونالت كثيرا من الجدل، وقد أرجع علام (٢٠٠٣) ذلك إلى تعقد هذا المفهوم ومرونته، وتداخله مع غيره من المفاهيم المماثلة، مثل: القياس والمساءلة والتفتيش والمراقبة، وتباين وجهات النظر فيه بتباين الوظائف التي يشغلها القائمون بالتقييم في المؤسسات التعليمية. وسيتم ايراد عدد منها على النحو الآتي:

يعرف ورثن وساندرز التقييم (Worthen and Sanders,1997) أنه عملية تحديد قيمة الشيء، ونوعية وفاعلية البرامج، وقيمتها ونتائجها وأهدافها. ويقول كل من كلارك (Clark, 1991) وأشكروفت وبلاسيو (Ashcroft & Palacio,1996) أن التقييم هو الطريقة التي يقوم بعرضها الفرد أو المؤسسة بموضوعية، حتى يأخذ التعليم المكانة المراد الوصول اليها. وقد يكون التقييم بمثابة الجزرة التي تشد الطلبة نحو التعلم والتطور خلال السنة الدراسية. ويتضمن التقييم النظر إلى السلوكات التي

تحدث داخل المؤسسة ليقرروا فيما إذا كانت تمثل النوعية في مجال التعليم والتعلم في الإدارة. وهو أيضا عملية إصدار حكم لإيجاد معلومات مفيدة لدعم وتقوية القرارات.

فالتقييم هو عملية مستمرة تشكل جزءً تكاملياً من النظام التربوي الكلي، وهي وثيقة الصلة بالأهداف التربوية، كما أن لها أثرا كبيراً على عادات الدراسة عند الطلبة وطرق المعلمين في التوجيه، ولا يقتصر على قياس الإنجاز الأكاديمي، بل تساعد على تطويره، لأن أساليب التقييم هي طرق لجمع أدلة عن تطور الطلبة نحو الاتجاه المرغوب فيه (Bhatia & Ahuja, 2004).

كما يعرف التقييم على أنه عملية إصدار حكم، أو وصف كمي، أو نوعي للدرجة، أو لمستوى الأداء، وهو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وتحديد مدى تحقق الأهداف، ويتوقع أن يكون مفيدًا في عمليات اتخاذ القرار (النبهان، ٢٠٠٤). فهو إذن عملية منظمة للحكم، ويبنى هذا الحكم استنادًا إلى قيمة الشيء، أو فاعليته، تبعًا لمعيار محدد. ويعرفه علي (٢٠٠٧) بأنه عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية/كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار" (ص: ٢٣٣). ويعرقه منسي (٢٠٠٢) أ نه عملية متكاملة ومستمرة تبدأ بالتخطيط، وبعد التنفيذ أيضاً فهي عملية تشخيصية، وعلاجية، ووقائية، ونمائية للوصول بالعمل إلى أفضل وجه أو وضع (ص:٣٠). أما الزيود وعليان فيعرفانه (٢٠٠٢) أنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة (ص:١٣). وتعرفه الحريري (٢٠١١) أنه عملية إصلاح وتعديل، يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، واكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها، والتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لكل أركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة (ص:١٢). وتعرفه مجيد (٢٠١١) أنه الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلاً في التقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الدرجة أو اقتراح إجراء مناسب له (ص:٢٥). والتقييم يعني: " العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفعالية هذا النظام، وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام "(صبري والرافعي،٢٠٠٨، ص: ١٨).

وحلل الطويل(٢٠٠٦) تعريفات التقويم، واستنتج أنها تشمل مكونات ثمانية:

- ✓ هي أن التقويم عملية: فهو نشاط دوري، ومستقل له وسائله وخطواته وإجراءاته .

- ✓ ويهتم بالتحديد: فهو يركز على خدمة متطلبات المعلومات .
- ✓ ويهتم بالحصول على معلومات: فيجعلها في متناول اليد، من خلال عمليات المعالجة.
- ✓ كما يهتم بتزويد متخذ القرار بالمعلومات: وتوفير معلومات مفيدة ومناسبة لمعايير محددة تم التوصل إليها عبر تفاعلات عدة .
- ✓ كما أنه يهتم بتوفير بيانات ومعلومات وصفية وتفسيرية، موضحًا العلاقة بينهما.
- ✓ ويهتم بإصدار حكم: أي يعطي وزنًا وقيمة محددة للشيء المراد تقويمه.
- ✓ كما يهتم ببدائل القرار: أي مجموعة الاستجابات البديلة لسؤال محدد في موضع قرار .

إن هذه المكونات الثمانية للتقويم تجعل منه عملية ضرورية لحركة التطوير والإصلاح التربوي، ولا غنى عنها للإداري التربوي. فالتقويم عملية متعددة الأبعاد، تتشابك فيها كثير من المؤشرات والعناصر المتعلقة بالفئة المستهدفة، والوسائل والأساليب المستخدمة، ونتائج عملية التنفيذ، ويساعد على اكتشاف نقاط القوة لتعزيزها، وتلمس جوانب الضعف حال وقوعها وقبل حدوثها أحيانا.

ويمكن إضافة مكونين آخرين لما ذكره الطويل وهما:

- استمرارية عملية التقييم: فهي عملية مستمرة تبدأ من عملية التخطيط والتصميم والتنفيذ وتستمر حتى تحقيق الأهداف، وتكوين صورة متكاملة للبرنامج المراد تقييمه.
- شمولية عملية التقييم: فهي تشمل الأفراد، والإدارات، والمؤسسات، والمناخ التنظيمي، والبيئة التعليمية، والمناهج، وطرائق التدريس، وجميع أركان العملية التعليمية التعلمية.

التطور التاريخي للتقييم

التقييم قديم قدم الإنسان نفسه، فقد استخدم الإنسان التقييم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت أمامه غايات وآمال يسعى إلى تحقيقها، وأعمال يمارسها، وعلى الرغم من أن التقييم مفهوم حديث في العلوم التربوية والنفسية، إلا أنه قديم في معناه، إذ أنه ملازم لكل عمل من الأعمال التي يؤديها الانسان، وهو يحدث أحياناً تلقائياً دونما قصد، إذ يمارس في حياتنا اليومية بطريقة شعورية أو لاشعورية، فالإنسان اعتاد أن يقوم سلوكه، من خلال نتائجه الواقعية المحسوسة بأساليب تقويمية غلبت عليها الذاتية والعشوائية.

وإن كان من الصعب تحديد البداية الحقيقية للتقييم المنظم، فيما يشير المؤرخون أن أول من استخدم التقويم الرسمي هم الصينيون. ففي الصين القديمة كان يحق لمن يجد في نفسه الكفاءة أن يتقدم لإمتحان الدرجة الأولى، وفي حال اجتيازه يحق له الحصول على وظيفة محلية في منطقته، وإذا رغب في الحصول على وظيفة أعلى فعليه أن يتقدم إلى وظائف الدرجة الثانية والثالثة، وكانت امتحانات الدرجة الأولى تقام كل ثلاث سنوات ومدتها ثلاث ساعات، وأما امتحانات الدرجة الثانية فتقام كل ثلاث سنوات أيضا، ومدتها ثلاثة أيام، وموضوعاتها أشمل، وأما امتحانات الدرجة الثالثة فكانت موضوعاتها أشمل من امتحانات الدرجة الثانية، وتستمر ثلاثة عشر يوما، وتقام في مدينة بكين، وكان الناجح فيها يتبوأ أعلى المناصب في الدولة (خضر، ١٩٨٧).

وعلى الرغم من أنه حدث للتقييم والقياس في القرون الوسطى ما حدث لغيره من المعارف الإنسانية، بعد أن عم الظلام المعرفي، وأهملت المعارف والفنون، ولذلك لا تعرف طريقة تحريرية للتقييم والقياس في هذه العصور، واقتصرت العملية على مجرد عدد من الأسئلة تلقى شفاهاً وتجاب شفاهاً. وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر استبدل الامتحان الشفهي بامتحان تحريري، كأساس للالتحاق بالكليات والجامعات. ثم استخدمت هذه الطريقة في مدارس التعليم العام، وعهد للمعلم بعمل امتحاناته، وهكذا انتقل التقويم والقياس خطوة إلى الأمام، وفي عام ١٨٦٤م أعد المربي الإنجليزي جورج فيشر G.Fisher الذي كان يعمل مدير مدرسة أول اختبار تحريري يتكون من عدة مقاييس متدرجة وأمثلة ومواصفات متنوعة يمكن باستخدامها لتقييم جودة الخط والنمو والتعبير والتهجئة والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية (علام، ٢٠٠٣).

وكان لإطلاق الإتحاد السوفيتي أول صاروخ في عام ١٩٥٧ الأثر البالغ على ردود فعل أمريكا تجاه نظام التعليم ، إذ أدى إلي بناء برامج تعليمية جديدة، ثم تقييم هذه المناهج الجديدة.غير أنّ نتائج هذه الدراسات التقويمية اتسمت بالضعف في طرقها وتصميمها وفي بياناتها وطرق تحليليها. وقد انتقدها كرونباخ إذ قال بأنّ التقييم التربوي يجب أن يساعد أصحاب القرار على تطوير منتجاتهم، وليس فقط تقدير مدى فعاليتها في السوق (Cronbach,1963).

وخلال نهاية الستينيات وبداية السبعينيات انتعشت الساحة الأكاديمية بموضوعات التقويم التربوي، إذ ظهرت عدة مجلات ومؤلفات حملت في طياتها طرق ونماذج واستراتيجيات جديدة لاستعمالها في مشاريع التقويم التربوي منها على سبيل المثال نماذج كل من ستفلبيم و بروفس وستيك وألكين وسكريفن وهاموند وميتفيسل-مايكل وغيرهم (Worthen and Sanders,1987) .

وخلال السبعينيات من القرن الماضي ازدادت الضغوط على النظام التعليمي لرفع مستوى تحصيل الطلبة، وكانت وسائل التقويم آنذاك هي الاختبارات المقننة أو معيارية المرجع Norm-referenced tests التي تقوم على مقارنة درجات الفرد بعينة مقننة أو جماعة مرجعية. ومازال هذا النوع من الإختبارات يطبق في أمريكا وغيرها. وبالرغم من بعض مزايا هذه الاختبارات المقننة غير أن الدراسات والبحوث التي أجريت عليها أثبتت أنها لا تعطي صورة دقيقة عن مدى تحقيق الأهداف التربوية. وقد أدى هذا إلى ظهور ما يسمى اختبارات محكية المرجع Criterion-referenced tests التي تحدد نجاح الفرد بناء على محك معين بدلا من المقارنة بمعايير الجماعة (علام، ٢٠٠٣).

وفي سنة ١٩٨٣ نشرت لجنة الامتياز المكلفة بتقويم النظام التربوي الأمريكي تقريرها بعنوان "أمة في خطر: ضرورة الإصلاح التربوي". وجاء في التقرير: " إنّ الولايات المتحدة الأمريكية التي كانت في يوم ما في الطليعة، ومن دون متحدٍ في التجارة والصناعة والعلم والإبداع التكنولوجي ، تجاوزتها اليوم كثيرٌ من الدول في العالم". وقد أنذر أعضاء اللجنة قائلين: " إنّ الأسس التربوية في مجتمعنا اليوم تآكلت بفعل بروز التيّار الوسطي الذي يهدّد بشدّة مستقبلنا كأمة وكشعب". وقد نجم عن هذا التقرير موجة من الغضب عند التربويين والسياسيين على حد سواء، مما أدى إلى ظهور حركة إصلاحية جديدة مازالت قائمة إلى الآن في مجال التقييم، وهو ما يسمى بالتقويم البديل أو التقويم القائم على الأداء أو التقويم الحقيقي أو التقويم المتعدد الذي يقوم على تعدد مجالات التقويم وتعدد مستوياته ووسائله (مقدم، ٢٠٠٨).

لهذه الأسباب وغيرها رأى المربون ضرورة استحداث نظام جديد للتقييم التربوي يستطيع أن يحقق معايير الجودة والإعتماد والتميز لدى المؤسسات التعليمية والأفراد العاملين فيها.

أهمية التقييم

يعد التقييم أكثر عناصر النظام التعليمي أهمبة، لما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتطوير هذا النظام أو ذاك، فإن لم تكن عمليات التقييم على درجة عالية من الدقة والإتقان والموضوعية، جاءت النتائج مضللة وغير صحيحة، مما يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر النظام التعليمي أكثر مما تفيده. وقد حدد خليفة (٢٠٠٥) اهمية التقييم في النقاط التالية :

١. مهماً للمتعلمين؛ لأنه يلقى الضوء على مدى تحصيلهم الدراسي، والتقدم الذي أحرزوه.

٢. مهماً للمعلمين؛ فهو يلقي الضوء على كفاياتهم التدريسية ، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

٣. مهماً للآباء؛ يزودهم بمعلومات عن التقدم الذي أحرزه أبناؤهم وجوانب القوة والقصور لديهم.

٤. الحكم على قيمة الأهداف المدرسية، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته ، ولفلسفة المجتمع وحاجاته ، وطبيعة المادة الدراسية.

٥. الحكم على فاعلية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة قبل تعميمها على مستوى المجتمع.

٦. مهماً لمطوري المناهج؛ وذلك لأنه يعرفهم بفعالية البرامج الدراسية، ويساعد مؤلفي الكتب الدراسية على تحسين مؤلفاتهم، كما يساعد وزارة التربية على اتخاذ القرارات الصائبة في ضوء المعلومات التي يقدمها عن العملية التعليمية.

ويبرز حجي (١٩٩٨) أهمية التقييم المدرسي فيما يلي:

- يتيح فرصة لمراجعة الأهداف المرسومة، وإدخال تعديلات عليها لتصير أكثر واقعية.
- يشخص ما يواجه التعليم من عقبات ومشكلات، وما يترتب على ذلك، والوقوف على أسباب هذا القصور، وتلك المشكلات.
- يساعد على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله، وتدعيم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية.

وترى أفنان دروزة (٢٠٠٥) أن لعملية التقييم أهمية كبرى كونها :

- تمد المسئولين الإداريين بمعلومات وبيانات عن مستوى العاملين والمعلمين والبرامج التي يحتاجونها لتحسين مستوى الأداء لديهم، وتمدهم أيضاً بالمعلومات الوافية عن مدى نجاح إدارتهم، وما هي الثغرات الموجودة فيها وكيفية إصلاحها.
- تبين لهم الاحتياجات اللازمة للمؤسسة التعليمية، والإصلاحات المطلوبة في المبنى المدرسي، والمرافق التي يجب إضافتها، والتجهيزات والمواد التي تحتاجها المدرسة.

أهداف التقييم

وتهدف عملية التقييم لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في البرامج أو الأفراد أو المؤسسات، ثم معالجة الضعف عبر تفسيره أولاً وتعديله ثانياً. والتقييم يهدف ايضا إلى إعطاء صورة واقعية، تساعد القائمين على البرامج في التطّلع للمستقبل، ووضع الخطط المتطورة.

ويعد التقييم عنصرا مهما من عناصر برنامج التحصيل والتدريب. فمعظم جوانب التقييم تعود إلى أفكار تايلور (Taylor) الذي يرى التقييم بمثابة جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فهو يضع

ثلاثة أهداف أساسية في العملية التعليمية وهي: الأهداف، والتجارب، والتقييم، وأنه يلعب دورا كبيرا في تحسين التعليم (Wong, 2004).

أما ستفلبيم، وشنكفيلد (Stufflebeam & Shinkfield, 1984) فقد حددا عدة أهدف للتقييم:

١ -التطوير: ويعني التزود بالمعلومات عن نوعية الخدمات أو تحسين هذه الخدمات.

٢ -المساءلة: وتعتمد على استعادة وجهات النظر للمشروعات والبرامج. فالمعلومات لا تهدف إلى تطوير العاملين فحسب بل تطوير المالكين والمستهلكين.

٣ -التنوير: فالتقييم يجب أن يقود في النهاية إلى التركيز وكيفية توجيه الأبحاث، وهو لا يخدم في توجيه البرامج والمساهمة فيها فحسب، بل يحدد الأطر النظرية ونوعية الأبحاث.

ويشير بويان (Boyan,1988) أنه لا يمكن التحقق من فاعلية أي برنامج والحصول على معلومات كافية عنه ما لم يتم إجراء نوع من التقييم له، ويستند هذا التقييم إلى مهمات محددة، ولا بد من توفير الأداة الملائمة التي يمكن أن تتصف بصفات عدة؛ أبرزها الشمولية والموضوعية والمرونة، والهدف الأهم من إجراء عملية التقييم هو إصدار حكم، أوتقدير مدى فاعلية وصلاحية البرنامج في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها.

ويوضح الأغبري (٢٠٠٠) أهداف تقييم المدارس في:

١. التأكد من مدى تحقيق المدرسة لأهدافها الخاصة بالعملية التعليمية بكافة جوانبها.
٢. جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسة وتحليل تلك البيانات من أجل تشخيص المشكلات وإيجاد الحلول اللازمة لها.
٣. تحسين مستوى أداء العملية التعليمية عن طريق تقديم المقترحات والحلول اللازمة.
٤. متابعة الحلول المقترحة للتأكد من مدى التحسن الذي طرأ على مستوى المدرسة والتلاميذ بما يقود إلى تحقيق الأهداف المرسومة.

أنواع التقييم:

هناك عدة أنماط وأنواع للتقييم التربوي، ومن هذه الأنماط كما ذكر علام (٢٠٠٣):

١. **التقويم البنائي مقابل التقويم الختامي:** يهدف التقويم البنائي إلى إعطاء تغذية راجعة عن البرامج خلال عمليات التنفيذ، بهدف تحسين الممارسات، في حين يهدف التقويم الختامي

إلى تقديم تغذية راجعة عن البرامج، بعد انتهاء العمليات، فهو يهتم بالنواتج الختامية، ومدى تحقق الأهداف.

٢. **التقويم الجزئي مقابل التقويم الكلي أو الشامل:** يتناول التقويم الكلي أوالشامل المؤسسة التربوية كمنظومة متكاملة، للحكم على جودة وفاعلية المؤسسة، بقياس نسبة المخرجات إلى المدخلات، ويتناول التقويم الجزئي تقويم مكونات النظام كلاً على حدة.

٣. **التقويم المقارن مقابل التقويم غير المقارن:** إذ يهتم التقويم المقارن بالحكم على الأداء، من خلال مقارنته بمجموعة مرجعية، فهو تقويم نسبي؛ أما التقويم غير المقارن أو ما يسمى بالتقويم المطلق فأنه يهتم بالحكم على الأداء في ضوء محك أو مستوى أداء.

٤. **التقويم الكمي مقابل التقويم النوعي**: يفيد التقويم الكمي في تقويم مكونات عمليات النظام، والتي ينطوي عليها تطوير وتنفيذ البرامج، واما التقويم النوعي فيفيد في فهم وتفسير الظاهرة المراد تقويمها، عبر استخدام أساليب وإجراءات وطرق تحليلية.

٥. **التقويم الرسمي مقابل التقويم غير الرسم:** يستند التقويم الرسمي إلى منهجية منظمة في جمع البيانات، وتفسيرها بما يساعد في صنع القرار، وغالبًا ما تباشره جهات رسمية. أما التقويم غير الرسمي فيقوم بين أفراد من داخل المؤسسة أو من خارجها، ولا يلتزم بمنهجية منظمة، ولا يعتمد أساليب علمية، والتقويم الرسمي أكثر مصداقية واتساعًا من التقويم غير الرسمي، وغاليًا ما يكون التقويم غيرالرسمي دافعًا لإجراء التقويم الرسمي.

٦. **التقويم الداخلي مقابل التقويم الخارجي** : يمكن تصنيف التقويم من حيث القائمين عليه، فإن باشر التقويم أفراد من داخل المؤسسة سمي تقويمًا داخليًا ، أما أن باشر التقويم أفراد من خارج المنظمة أو أوكل إلى جهات ومؤسسات ليس لها علاقة بالبرنامج المراد تقويمه سمي التقويم هنا تقويمًا خارجياً.

٧. **التقويم المعتمد على الأهداف مقابل التقويم غير المعتمد على الأهداف:** يهتم التقويم المعتمد على الأهداف بدرجة تحقق الأهداف المحددة، ولا يهتم بنوعية أو جودة هذه الأهداف، أما التقويم غير المعتمد على الأهداف فيعتمد على تقويم النواتج الفعلية، دون الاستناد إلى الأهداف.

٨. **التقويم المكبر مقابل التقويم المصغر**: ينظر التقويم المكبر لمخرجات النظام، ويتناول متغيرات كبرى أو رئيسية، والتي تؤثر بالنظام ككل.أما التقويم المصّغر فيهتم بتقويم الأنظمة الفرعية التي يشتمل عليها النظام.

٩. **التقويم المؤسسي مقابل تقويم الأفراد:** يعد تقويم المؤسسات والبرامج التربوية والتدريبية من البرامج التي تستدعي إجراء تقويم مؤسسي، لذا فهو تقويم مكبر، أما التقويم الذي ينفذ من قبل الأفراد فهو تقويم مصّغر.

ويمكن أن يحمل التقييم أكثر من نوع في نفس الوقت، فمثلاً يمكن أن يكون التقييم مؤسسياً، مكبراً، رسمياً، كلياً، معتمد على الأهداف، وختامياً.

تقييم الأداء:

الأداء هو السلوك الذي يمارسه الفرد، أو الجماعة، أو المؤسسة، وهذا ينسجم مع قوله تعالى في كتابه العزيز، **"وأن ليس للإنسان إلا ما سعى، وأن سعيه سوف يرى، ثم يجزاه الجزاء الأوفى"**، (النجم، الآيات: ٣٩-٤١) وهذا يعني أن الإنسان يخضع لتقييم أدائة بالعدل دون زيادة أو نقصان. ويدل على أنه ليس للإنسان الا ما سعى وهو الأداء، وأن سعيه سوف يرى هو التقييم، ثم يجزاه الجزاء الأوفى، وهذا يدل على التعزيز.

والأداء هو سلوك يحدث نتيجة ما يفعله الفرد استجابة لمهمة معينة، أو المقدرة على تحويل المدخلات التنظيمية إلى مخرجات، وأن اجمالي أداء جميع أعضاء المنظمة يصف عملية أداء المؤسسة، وأن تقييم أداء الجماعة أو الفريق أو الإدارة أو القسم يعني الوقوف على مدى تماسكها وقوتها على تحقيق أهدافها للحكم على فعاليتها للمؤسسة الأم (الخزامي ، ١٩٩٩).

هناك تقدم ملحوظ في مجال تقييم الأداء الوظيفي، إذ يشمل جميع الوظائف، وليس له وظيفة واحده، ومثل هذه النزعة سوف تزيد من فهمنا للأدء الوظيفي، ففي حين تعمد بعض المؤسسات إلى استخدام مفهوم أداء وظيفي ضيق لاعتبارات قانونية، تعمد مؤسسات أخرى إلى استخدام المفهوم الأوسع لقياس الأداء الوظيفي، ويوضح الباحثأن آرفي ومورفاي (Arvey & Murphy,1998) بأنه لا توجد تحيزات في الأداء الوظيفي الإشرافي ضد المجموعات العرقية والطائفية والجنسية، وأن وجدت فهي ضئيلة جدا، وفي هذه الحالة فإن الخطأ الذي يقع فيه القائم بعملية التقييم يكون ضئيلا. ويمكن تصور الأداء على شكل معادلة، بأن أداء اي فرد هو عبارة عن وظيفة مكونة من ثلاث حقائق، هي:

١ ـ المقدرة أوالكفاءة على أداء مهمات متعددة تقود إلى الأداء.

٢ ـ الدافعية لحمل هذه المهمات على الأداء.

٣ ـ توفر جهود العمل المطلوبة لتنفيذ المهمات، مع توافر دعم المؤسسة للفرد لتنفيذ هذه المهمات. فإذا كان أي من هذه الحقائق ضعيفا، فإن الأداء يحتمل أن يكون ضعيفا، ففي هذه الحالة يلاحظ الأداء هو المخرج (النتيجة)، بينما الجهود هي المدخل، وأن وجود فترة زمنية للأداء أمر هام، وربما يعتبر في كثير من الأحيان هدفا بحد ذاته، وأن أداء الفرد يمكن الحكم عليه ضمن علاقته بالوقت الذي تم أنجازه فيه (Rao , ٢٠٠٤).

وتقييم الأداء كما حدده كل من الطويل (٢٠٠١)، وعامر (٢٠٠١)، وعقيلي (٢٠٠٥)، والعتيبي (٢٠٠٢)، وحسن (١٩٩٩)، هو تحليل دقيق لما يؤديه الفرد من واجبات، وما يتحمله من مسؤوليات، بالنسبة للوظيفة التي يشغلها، ثم تقييم هذا الأداء تقييما موضوعيا، وفقا لنظام وافٍ، بكفل تسجيل عمل الفرد، ووزنه بمقياس موحد عادل ودقيق، يكون في النهاية ممثلا للكفاية الحقيقية للعامل في فترة زمينة معينة، للوصول إلى أفضل القرارات الممكنة، وتحديد حاجات النظم من برامج التدريب والتطوير، ثم الإستمرارية في الاستخدام الأمثل للابنية والأجهزة والمعدات المادية، وتحتاج عملية الحكم، إلى ابراز أهمية الاختلاف والإنحراف عن المعايير المحدده مسبقا، بعد معرفة مستوى أداء الفرد واتجاهاته المستقبلية، مع إبراز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويرا وعلاجا، والاستفادة منه كوسيلة للتغذية الراجعة التي يتعرف العاملون في المؤسسة من خلالها إلى وجهة نظر النظام في أدائهم.

إن تقييم الأداء التنظيمي، هو كل ما يتصل بعملية التنظيم الرسمي، من خواص فاعلية الاتصال، وكفاءة التفويض، ودرجة الدافعية، ومستوى الروح المعنوية، أما تقييم أداء الموظف فهو عملية ادارية للحكم على مدى تقدم الموظف قياسا إلى واجباته وسلوكاته، وفي فترة زمنية معينة لا تزيد عن سنه، لكن تقييم الأداء المؤسسي تكنولوجيا ممزوجة بالإيديولوجيا، أي تكنولوجيا من حيث تحديد الوسائل التقييمية وأساليبها والتقنيات المستخدمة فيها، وايديولوجيا لأنها تمتزج بآراء وتوجهات واعتقادات الافراد والنظريات المعتنقة لديهم (الخزامي، ١٩٩٩).

مزايا تقييم الأداء: لا يمكن أن تقوم المدارس بعمليات تقييم لأدائها، دون فوائد مكتسبة ومزايا تحققها من خلال التقييم، والتي تسهم بشكل أو بآخر في تحسين وتطوير الأداء، ومن هذه الفوائد:

١. **رفع الروح المعنوية:** إن جواً من التفاهم والعلاقات الحسنة يسود العاملين ورؤسائهم عندما يشعرون أن جهودهم في تأديتهم لأعمالهم هي موضع تقدير واحترام من قبل الإدارة.

٢. **إشعار العاملين بمسؤولياتهم:** عندما يشعر الفرد أن نشاطه وأداءه في العمل هو موضع تقييم من قبل رؤسائه المباشرين، وان نتائج هذا التقييم سيترتب عليها اتخاذ قرارات هامة تؤثر على مستقبله في العمل ، فإنه سوف يشعر بمسؤوليته ويبذل جهده وطاقته التي يمتلكها لتأدية عمله على أحسن وجه لكسب رضا رؤسائه.

٣. **وسيلة لضمان عدالة المعاملة:** تضمن المدرسة عند استخدامها أسلوباً موضوعيا لتقييم الأداء أن ينال الفرد ما يستحقه من ترقية أو علاوة أو مكافأة على أساس جهده وكفاءته في العمل. وتضمن المؤسسة معاملة عادلة ومتساوية لكافة العاملين .

٤. **الرقابة على الرؤساء:** تقييم الأداء يجعل الإدارة العليا في التنظيم قادرة على مراقبة وتقييم الرؤساء، وقدراتهم من خلال نتائج التقارير المرفوعة من قبلهم، لتحليلها ومراجعتها.

٥. **استمرارية الرقابة والإشراف:** تقييم أداء العاملين يتطلب توفير سجل يدون فيه القائمون على عملية التقييم ملاحظاتهم باستمرار. وهذا يتطلب من الرؤساء ملاحظة ومراقبة أداء مرؤوسيهم باستمرار ليكون حكمهم قائما ً على أسس موضوعية.

٦. **تقييم سياسات الاختيار والتدريب:** عملية تقييم الأداء بمثابة اختبار للحكم على مدى سلامة ونجاح الطرق المستخدمة في اختيار وتدريب العاملين، فهذا يعتبر دليلاً على سلامة وصحة الأسلوب المتبع لاختيار العاملين وتعيينهم (زويلف،١٩٨٣).

إجراءات تقييم الأداء : لا تتم عمليات تقييم الأداء بشكل عشوائي دون تخطيط ، بل لا بد من تصميم مخطط شامل يتضمن الأهداف والفعاليات، والأنشطة والأدوار والأدوات، وجدول زمني لكل مرحلة من مراحل عمليات التقييم، وأن تتوفر منهجية دقيقة لعمليات التقييم، تتمثل في عدة خطوات أكد عليها كل من عطيوي (٢٠٠١) والعتيبي (٢٠٠٢) وهي:

١ -تحديد أهداف عمليات التقييم، في ضوء الأهداف والمخرجات المراد الوصول إليها.

٢ -تحديد مجالات التقييم في إطار شمولي، أي يشمل جميع العاملين والطلبة في المدرسة، ومع الذين لديهم شراكة معهم من المدارس الأخرى.

٣ -تحديد معايير أدائية لتقييم المجالات المستهدفة، بكل وضوح ولكل أفراد المدرسة.

٤ -اختيار الأدوات الملائمة لعمليات تقييم الأهداف والمجالات، مثل لاختبارات، وبطاقات الملاحظة والبطاقات التراكمية للطلبة ، وسجلات الإشراف، والمتابعة.

٥ -تحديد كمية المعلومات المراد الحصول عليها، وهذه المعلومات تسهل عمليات التقييم.

٦ -جمع المعلومات والبيانات المطلوبة بالأدوات المحددة سلفا ووفق جدول زمني.

٧ -تحليل المعلومات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج.

٨ -تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة، تمهيدا للوصول منها إلى إصدار حكم واتخاذ قرار.

٩ -إصدار الأحكام للتمكن من معرفة جدوى المعلومات التقييمية في إمكانية تحسين المواقف والظواهر والسلوك الذي تقومه.

١٠ - اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأحكام، ومعرفة مدى تطبيقها والاستفادة من البيانات والمعلومات الناتجة عن التغذية الراجعة بعد تنفيذ هذه القرارات.

التقييم المؤسسي:

إن تقييم الأداء المؤسسي وبخاصة في المدرسة هو إحدى السياسات الإدارية المهمة، والتي تهدف المدرسة من خلالها إلى تقييم أداء وتصرفات مديري المدارس والمعلمين والطلبة. وهنا لا بد من تضافر جهود أفراد الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي الرسمية والأهلية، لتنفيذ وتفعيل المهام الوظيفية للمدرسة وصولاً لتحقيق الأهداف الشاملة. وهذا يعني تقييم كل وحدة بمفردها، ثم أداء المدرسة، أي النظام بأكمله للتعرف على موقع المدرسة من المدارس الأخرى، وصولا إلى معرفة مدى تحقق الأهداف الاستراتيجية في خطة المدرسة.

إن الأداء المؤسسي يشتمل على ثلاثة أبعاد:

١ -أداء الأفراد في إطار وحداتهم التنظيمية المختلفة.

٢ -أداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمؤسسة.

٣ -أداء المؤسسة في إطار البيئة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (مخيمر وآخرون، ٢٠٠٠).

لكن عملية تقييم الأداء المؤسسي تحكمها مبادئ من أهمها:

١ -تقييم الأداء المؤسسي عملية وليس نتيجة.

٢ -لا بد من ربط مفهوم تقييم الأداء بالرؤية والرسالة والخطة الاستراتيجية للمنظمة (المدرسة).

٣ - البحث الدائم عن العلاقة بين عملية تقييم الأداء والثقافة العامة للمنظمة.

٤ - رغم وجود فرق بين تقييم الأداء المؤسسي وتقييم الأداء البشري، إلاَ أن العلاقة بينهما تكاملية (الفلاسي وآخرون، ٢٠٠٤).

أغراض التقييم المؤسسي: لا يمكن للمقيمين العمل على تقييم أية برنامج دون معرفة الغرض من هذا التقييم ويورد حنفي (٢٠٠٠) هذه الأغراض على النحو الآتي:

أ. **التقييم لأغراض إدارية** مثل:

- تعديل رواتب العاملين في المؤسسة.
- تحديد عمليات النقل والترقيه وإنهاء الخدمات.
- أساس في اختيار العاملين.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد العاملين.
- مدخل لتخفيض قوة العمل.

ب. **التقييم لتنمية الأفراد**: وهذا يتطلب تزويد الأفراد بعدة جوانب منها:

- معلومات عن الأداء المتوقع من خلال المشرف.
- معلومات عن النتائج المترتبة على الأداء.
- النصائح والتوجيهات والتدريب الملائم لمساعدة الأفراد على قبول ما يتوقع إنجازه.
- أساس تخطيط المسار الوظيفي والتنمية والتدريب.

ج. **تقييم الأداء والدافعية**: يؤدي نظام التقييم الموضوعي والدقيق إلى المبادأة، وتنمية الإحساس بالمسؤولية وزيادة وتوجيه الفرد نحو تحقيق الأهداف الشخصية والتنظيمية، وإلى تفهم أفضل للفرد لتبعات ومسؤوليات العمل، وعلاقته بزملائه، والعمل المتوقع منهم، واحتياجاتهم التدريبية.

مجالات التقييم المؤسسي: يتناول خبراء التقييم عددا من المجالات والمهام التي تقوم بها المدرسة، يذكر عطيوي (٢٠٠١)، أهم هذه المجالات فيما يأتي:

- **الأهداف التربوية**: ويتم تقييمها من حيث توثيقها ووضوحها وصياغتها، وهل هي قابلة للملاحظة والقياس؟ ومدى شموليتها، وهل تتناول جميع الجوانب؟.

- **المنهاج المدرسي**: ويتم تقييم درجة ملاءمته لأهداف التربية ومناسبته لمقدرات الطلبة ومراعاته للفروق الفردية لديهم، وأثره في إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلبة.
- **الكتاب المدرسي**: ويتم تقييم إخراجه، ووضوحهن ومدى مناسبة مادته للأهداف المتوقعة، ومدى مقدرته على بناء معارف الطلبة، وزيادة الكفايات المعرفية والمهنية للمعلم.
- **المبنى المدرسي**: يتم تقييم صلاحيته للإستعمال، وملاءمته لتنفيذ عمليات التدريس، وممارسة الانشطة للطلبة والعاملين وأصحاب المصالح.
- **التشريعات التربوية**: وهو تقييم مدى توافرها وشموليتها ووضوحها ومدى تحديد المسؤولية بها ومراعاة الحاجات الإنسانية. وهل تتوفر العدالة وتكافؤ الفرص للعاملين؟.
- **الإشراف التربوي**: هل يقوم المشرف بجمع المعلومات بطريقة هادفة ومنظمة؟ وهل يقوم بقياس التغيرات في سلوك الطلبة والمعلمين؟ وهل يستخدم معايير واضحة ومحددة؟.
- **تقييم المعلم**: من حيث شخصيته القيادية ومؤهلاته، ودرجة تطوره المهني والعلمي، وتحمله المسؤولية ودافعيته، ودرجة تنفيذه وتقييمه للمهام، والصلاحيات الممنوحة له.
- **تقييم الإدارة المدرسية**: التعرف على مدى تنفيذ استراتيجية المدرسة، وتنفيذ خططها وبرامجها، ومدى الالتزام بتنفيذ المهام الواردة في اللوائح. وهل يقوم كل من المشرف التربوي والمدير ومساعد المدير بتقييم ذاتي لمخرجات مهامهم وأعمالهم وصلاحياتهم؟
- **تقييم الطالب**: وتتم عملية التقييم للمعارف التي اكتسبها من عمليات التعليم والتعلم، وهل كان لها أثر على سلوك الطلبة العلمية والأخلاقية؟ وهل يستطيع الطلبة تقييم أنفسهم؟
- **تقييم الناتج التربوي**: أي مدى تحقق التغيير المرغوب في سلوك الطلبة، وهل تؤثر في إنجاح برامج التنمية المهنية للعاملين؟ وهل توصلت المدرسة إلى ما تريد من طموحات؟

- **تقييم عمليات التقييم:** هل تشتمل عمليات التقييم على أدوات تقييم متعددة، وتقدم بدائل تقييمية؟ وهل تستعمل أساليب تقييم مناسبة للخطط والبرامج بالمدرسة؟ وهل يتم تتبع الآثار الإجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج المدرسي في تكوينها وتشكيلها لدى الطلبة؟
- **تقييم العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية:** التعرف على نوعية هذه العلاقة، وهل توجد شراكة مع المؤسسات المجتمعية؟ ومقدرة المدرسة على نشر الوعي الثقافي خارج أسوارها، وكيفية استفادتها من المؤسسات المجتمعية في
- خدمة ذاتها والآخرين.

خصائص التقييم الجيَد :

حتى يؤدي التقييم دوره بطريقة صحيحة لابد من الإلتزام بخصائص التقييم الجيد، وبما أن للمدرسة عدة هيئات مهنية، فأعضاؤها يجب أن يكونوا جزءا من العمل المؤسسي الذي يساهم في تنفيذ المهام الإدارية، بينما المدرسة التي لا يقوم المعلمون فيها بشيء عدا التدريس، هي مدرسة بعيدة عن الأسلوب التعاوني والعمل الجماعي (المهيري، وآخرون، ٢٠٠٣).

ويساعد التقييم الذي يتمتع بخصائص فعَالة في تجويد أداء المؤسسات بكافة أشكالها:

١. توافر التقييم الذاتي والتقييم من خارج المؤسسة .

٢. دراسة العمليات والمخرجات للأفراد.

٣. دراسة البيانات والمعلومات.

٤. تقييم الأهداف العامة والخاصة.

٥. تكون عملية التقييم عملية دورية متواصلة.

٦. إخضاع عملية التقييم للإشراف والمراقبة لضمان فعاليتها وكفاءتها.

٧. نظام فرعي يتداخل مع الأنظمة الفرعية الأخرى في المؤسسة (المدرسة) (Lindahl,2001).

كما تشير الأدبيات التربوية أن تحسين البرامج التعليمية والتدريبية وتقييم الأداء للمؤسسات التربوية وخصوصا المدارس ينبغي أن تتميز بخصائص أساسية سيتم إجمالها فيما يأتي:

١. **البنائية** : بأن يوجه التقييم نحو تحسين واقع المؤسسة التعليمية (المدرسة)، وبرامجها، وخططها، وليس النقد السلبي الذي يركز على كشف العيوب وأوجه القصور لما يراد تقييمه.

٢. **اتساق الحكم** : تتوافر للمقوم بيانات وأدلة خام، يتفحصها، ويدققها بكل عناية لمعرفة ما تحتوي عليه، ومن ثم يصدر أحكاماً متوازنة، ومتسقة مع تفسيراته لهذه الأدلة.

٣. **المنظور الشامل** : أي لا يقتصر التقييم على ما يشعر به المقوم نحو فعل الآخرين، وإنما لا بد أن يسهم في تقديم معلومات مفيدة عن عملهم. اي أن يكون منظور التقييم داخلياً وخارجياً معاً.

٤. **المنفعة**: يفترض من التقييم بأن يخدم احتياجات الأطراف المعنية من المعلومات، التي لابد أن تجيب على التساؤلات المتعلقة بموضوع التقييم، وإطاره، وأهدافه، واجراءاته، لكي تعرف كل الاطراف المعنية كيف أجري التقييم، ولماذا؟ وما تم التوصل إليه، والتوصيات المقترحة.

٥. **الدقة**: يجب أن يقدم التقييم معلومات فنية كافية ودقيقة تتعلق بالأعمال المراد تقييمها. وإبراز مواطن القوة لتعزيزها، والكشف عن مواطن الضعف للتغلب عليها.

٦. **الجدوى (الواقعية)**: لا بد أن يكون التقييم واقعيا لكي لا تبرز مشكلات تعوق تنفيذه، وعليه لا بد من مراعاة ذلك عند التخطيط وتنفيذ عمليات التقييم، بما يسمح لهم بالتعاون دون تحيز.

٧. **مراعاة الضوابط الأخلاقية والقانونية** : من أجل حماية مصالح الأفراد من التأثيرات المحتملة لنزعات القائم بعمليات التقييم، أو التحيزات غير المقصودة في الأساليب والأدوات التي يستخدمونها. وأن تكون الضوابط مقنعة منطقيا، وتراعي حقوق الأفراد والجمهور، ومراعاة الحقوق الإنسانية للأفراد المشاركين في دراسات التقييم وخصوصياتهم.

٨. **أن يبنى التقويم على أساس علمي**: بمعنى أن تتوافر في الأدوات المستخدمة مجموعة من الخصائص كالموضوعية والصدق والثبات (علام،٢٠٠٣).

أ - الموضوعية: وتهدف إلى إبعاد عنصر الذاتية أو التحيز لموقف ما أو اتجاه معين عند التقييم، وكلما كانت عملية التقييم موضوعية، كان تقدير النتائج وقياس الأعمال والحكم عليها أقرب الى الدقة والسلامة (المعايطة، ٢٠٠٧).

ب - الصدق : إن التقويم في العملية التربوية ينطلق مباشرة من اهدافه، كما يجب اختيار الوسيلة الصادقة التي تقيس الشيء الذي وضعت لقياسه (السامرائي، ١٩٨٤)

ت -الثبات : يقصد به الإستمرار والتوافق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند قياس الاداء في أوقات مختلفة أو من قبل أشخاص متباينين (عباس،٢٠٠٦).

ويضيف كاظم (٢٠٠١):

٩. **هدفية التقييم**: إن مسألة القيام بأي عمل، تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها، وعليه فإنه يجب تحديد ما يراد تقويمه من معارف، واتجاهات، ومهارات، وسلوكيات وغيرها.

١٠. **التعاونية** : إذ يشترك فيه كل من يؤثر ويتأثر بالعملية التعليمية كالمعلم والمدير والمشرف التربوي والطلبة وأولياء الأمور وكل من له صلة بالعملية التعليمية.

١١. **تنوع أساليب التقييم وأداوته**: بما أن التقويم السليم هو التقويم الذي يشتمل على كل جزيئات الشيء المراد تقويمه ،لذا فإن تنوع أساليب وادوات التقويم يساعد في قياس جميع جوانب الشيء المراد تقييمه أو الشخص المراد تقييمه.

وتضيف الحريري (٢٠١١):

١٢. **مراعاة التوقيت المناسب**: وهو يعتمد على عدة عوامل: هدف التقييم ، ونوع النشاط المقيَم، السنة الأكاديمية، توفر الموارد بأنواعها، وتوفر الدعم والمساندة من الإدارة العليا.

١٣. **تكوين فريق أعمال التقييم**: ويكّون الفريق من داخل وخارج البرنامج التابع للمدرسة، لأن الأفراد من الداخل يكون لهم دراية أكثر بالبرنامج، والذين من الخارج تقل درايتهم عن البرنامج، إلا أنهم يمتلكون رؤية للموضوع بتفحص، ويمتلكون الوقت الكافي للعمل.

١٤. **المرونة**: تعني مواجهة ما يطرأ من تغيرات على عناصر العملية، بحيث يجب أن يعطي التقويم بدائل مرنة، لا سيما فيما يتعلق بمسألة اتخاذ قرارات الإصلاح والعلاج.

١٥. **الإستمرارية** : تقويم العمل التربوي لا يمكن أن يكون عملية نهائية، فالتقويم يبدأ من بداية الموقف ويسير معه جنباً الى جنب حتى نهايته، وذلك لمتابعة سير العملية التربوية وملاحقة نقاط الضعف للتخلص منها، وتسعى إلى التطويروالتجديد المستمر في ميدان التربية والتعليم ، وعليه فإنها عملية مستمرة.

١٦. **مناسبة طرق التقييم المستخدمة**: يمكن استخدام طرق تقييم كمية أو كيفية أو كلاهما معاً، لكن الأهم من ذلك أن يعرف الباحث هدف التقييم، حتى يحدد الطريقة المناسبة للاستخدام، والتي يحصل من خلالهاعلى المعلومات المطلوبة.

١٧. **توفر التمويل**: وهو توفير الموارد البشرية والمالية والموازنة المطلوبة، قبل بداية المشروع، أو البرنامج المراد تقييمه، لأنه يسهل عملية الوصول للمعلومة دون عوائق.

١٨. **التقييم وسيلة وليس غاية** : التقييم وسيلة نتمكن من خلالها أن نحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية، وإن عملية التقييم هي تغذية راجعة لكل تفاصيل العملية التعليمية.

١٩. **أن يكون التقويم اقتصاديا:** ويتضمن اقتصاداً في النفقات والوقت والجهد، إذ أنه يتيح للقائمين بإجراءات التقييم الانتفاع منها في وجوه أخرى (السامرائي، ١٩٨٤).

٢٠. **مراعاة الفروق الفردية** : يجب ان يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة ، ويكشف عن الفروق الفردية والمقدرات المتنوعة (الزيود وعليان،٢٠٠٢).

٢١. **الشمول:** يجب أن يتناول التقييم جميع عناصر العمل موضع التقييم، مع إعطاء كل عنصر منها ما يناسبه من الإهتمام والتقدير، كما يعني الشمول مشاركة جميع المعنيين بالموقف التعليمي في التقويم، وفي مقدمتهم المعني بالتقييم (المطيري والعلي،١٩٩٦).

٢٢. **الملاءمة:** ويقصد بالملاءمة وجوب ملاءمة أسلوب التقويم مع طبيعة الأشخاص المراد تقويمهم (الظاهر، واخرون،٢٠٠٢).

٢٣. **معايير التقييم واضحة:** تتماشى مع فلسفة التربية، وأهداف البرنامج والمخرجات المتوقعة. وأن يكون التقييم وظيفياً، وأن يميز بين مستويات الأداء (عطيوي، ٢٠٠١).

معايير التقييم:

ومن أشهر معايير التقويم التربوي معايير لجنة المعايير للتقييم التربوي:

(JCSEE / Joint Committee on Standard for Educational Evaluation)

والتي يمكن استعراضها بشكل عام على النحو الآتي :

- **معايير المنفعة:** وتهدف معايير المنفعة إلى التأكد من أن التقويم سيخدم احتياج طالب المعلومات.
- **معايير الجدوى:** وتهدف معايير الجدوى إلى التأكد من أن التقويم واقعي، متعقل، دبلوماسي.
- **المعايير القانونية:** ويقصد بهذه المعايير التأكد من أن التقويم سينفذ مراعيا الجوانب القانونية والأخلاقية مع الاعتبار لمصلحة المشاركين فيه إضافة إلى المتأثرين بنتائجه.
- **معايير الدقة:** تهدف معايير الدقة إلى التأكد أن التقويم سيكشف ويقدم معلومات كافية تقنيا عن المزايا الخاصة بالموضوع المقوم وتقرر قيمته وجدارته (الدوسري، ٢٠٠٠).

وهناك ثلاثة معايير من أجل الحصول على تقييمات مفيدة وفعالة وهي:

١ -أن يقوم بها أفضل خبراء التقييم وأكثرهم فعالية.

٢ -تنفيذ التقييم بأقل وقت وجهد وكلفة.

٣ -أن يكون محققا للإنجازات بطريقة تتناسب مع كم ما هو معني ومقصود.

(Wiesenberg, 2000)

مشكلات وأخطاء التقييم:

تواجه عملية التقييم مشكلات تتعلق بالعملية ذاتها، وأخطاء يقع بها المقومون خلال قيامهم بعملية التقييم، ومن أبرز المشكلات المتعلقة بعملية التقييم ما ذكره خبراء التقييم فيما يأتي:

١) **الإفتقار إلى منهجية واضحة**: يجري التقييم دون الإستناد إلى تصميم منهجي محدد، وأحياناً بطرق غير رسمية، تفتقر إلى التخطيط الجيد لأنشطة التقييم، و دون الاستعانة بخبراء.

٢) **الافتقار إلى أساليب وأدوات تقييم متنوعة**: قلة توافر أساليب وأدوات تقويم مناسبة لمواقف معينة، فيما عدا بعض الاختبارات المدرسية التقليدية، أما الأساليب التي تتطلبها التصميمات التجريبية، وشبه التجريبية، والمسحية، فإنه عادة يتطلب بناء هذه الأدوات كفاءات متخصصة.

٣) **الافتقار إلى منظور متكامل لعمليات التقييم** : على الرغم من أن معظم المدارس يتم فيها تقييم المعلمين، والعاملين، والطلبة، إلا أن المعلومات الناتجة يندر ضمها معاً لتبرير الأحكام أو الخطط التي تساعد في تطوير أداء المدارس، أي أن التقييم ينظر إليه على أنه أنشطة فردية، وليس على انه نظام تقييمي متكامل للمدرسة.

٤) **عدم الإفادة من نتائج التقييم في التحسين**: فالممارسات الحالية لا تفيد الفائدة المرجوة من نتائج أنشطة التقييم، الذي يسهم في تطوير البرامج التعليمية، وتحسين الأداء. فنتائج التقييم تهدف غالباً للكشف عن الأخطاء، والمخطئين، دون توجيه نحو التحسين المستقبلي، فالطلبة يجري تقييمهم من أجل وضع تقديرات لهم، والمعلمون يتم تقييمهم من أجل ترقيتهم، أو عقابهم، ونتائج تقييم المدراس تحفظ في كثير من الأحيان في الأدراج.

٥) **انفصال التقييم عن التخطيط**: فالممارسات الحالية لتقييم المدارس لا تساعد في ربط جهود التقييم بالتخطيط في نشاط واحد، فتكامل أنشطة التقييم، مثل تقييم المعلمين والعاملين والطلبة، وتقييم الموارد، وغير ذلك، ينبغي أن ييسر تخطيط برامج جديدة، أو تخطيط التغيير في البرامج القائمة، وكذلك يمثل تقويم مدى تحقق أهداف البرامج والمدارس عاملاً مهماً في تخطيط برامج جديدة، أو مراجعة البرامج القائمة.

٦) **افتقار التقييم إلى الإلتزام**: فتقييم المدارس يعاني أحياناً من نقص شديد في التمويل وفي الخبراء، مما يؤدي إلى عدم الإلتزام في تنفيذ أنشطة التقييم، وبالتالي يؤدي إلى انخفاض مستوى جودة التقييم، كما أن هناك ندرة في إجراء دراسات لتقييم التقييم، لتعرف جوانب القصور فيه، والعمل على تلافيها.

٧) **ضيق منظور التقييم**: إذ إن تقييم المدرسة يركز في كثير من الأحيان على تقييم أداء الطلبة، التي تفيد في عمليات الانتقاء والتصنيف، إلا هذه النتائج ليست كافية لتقييم المدرسة كمؤسسة معقدة، أو نظام متكامل، ولا تأخذ بعين الاعتبار في كثير من الحالات الجوانب المتعددة للبرامج التربوية والبيئة المدرسية والمنزلية، التي تؤثر في مخرجات النظام.

٨) **مقاومة المدارس للتقييم**: فكثير من المدارس تكون راضية عن الممارسات التقليدية السائدة فيما يتعلق بتقييم أدائها، ويرى العاملون فيها بأن تغيير هذه الممارسات يتطلب موارد مالية يصعب توفيرها، كما يتطلب تغيير عادات العمل لدى العاملين الذين لا يقبلون هذا التغيير، فإذا كان التقييم سيوضح ضرورة تحديث مهاراتهم، فإن هذا سوف يتطلب برامج تدريبية تحتاج إلى أموال ووقت وجهد، وتغيير الممارسات الروتينية التي ارتاحوا لها، أو تعيين عاملين جدد. ومن الصعب تقليل حدة هذه المقاومة ما لم تحدث خلخلة تدريجية للتنظيمات الإدارية التقليدية المستقرة في إحداث تغييرات أساسية مرجوة في النظام التربوي.

٩) **ندرة خبراء التقييم** : فالخبراء المتخصصون في التقويم التربوي، ولديهم المهارات اللازمة لإجراء الدراسات التقييمية على المستوى المؤسسي. وأن عدم وجود جهاز فني متخصص في القياس والتقويم بإدارات التعليم يعد من أهم المشكلات التي تواجه التقويم (علام، ٢٠٠٣).

وبالإضافة الى ماذكر أعلاه من مشكلات، يقع المقيمون في أخطاء متنوعة، والتي ترجع لعدة أسباب منها: قلة المعرفة العلمية، وقلة الخبرة التخطيطية، وضعف وسائل الاتصال، واهتزاز العلاقات بينهم وبين العاملين؛ وان هذا التراجع في جودة المخرج التعليمي ، يرجع إلى أخطاء تحد من فعالية النظم التعليمية لتقييم الأداء. وقد حدد كل من برنوطي (٢٠٠٤)، وبحيري (٢٠٠٤)، عددا من الأخطاء التي يقع فيها المقيمون وهي على النحو الآتي:

١. **التركيزعلى نماذج التقييم**: يركز المديرون والمشرفون على تعبئة النماذج والاستمارات عند تقييمهم للعاملين في المدارس. ولعلاج ذلك الخطأ يجب العمل على شرح فلسفة التقييم، وأهدافه، وكيفية القيام به، لتحقيق أهداف المدرسة، ثم نشر ثقافة تقييم الأداء ومأسسته.

٢. **عدم الاستعداد والتهيئة مسبقاً لعملية تقييم الأداء** : كثير من العاملين لا يعرفون شيئاً عن وقت التقييم، وهذا يعني ان العامل يكون سلبيا، مما يؤثر بسلبيته على عمليات تقييم الأداء. وعلاج هذا الخطأ يتم بإشراك المعلمين والمشرفين والمديرين بصفة أساسية في عملية بناء نظم التقييم، وأن يعرف العاملون بأن المقصد من عمليات التقييم لتحسين الأداء وتجويده.

٣. **التقوقع والإنكفاء:** غالباً ما يؤدي العاملون عملهم بتنفيذ مهامهم الوظيفية دون مرونة، مما يؤدي إلى صعوبة سماع تعليقات وآراء الآخرين عن مجريات العمل في المدرسة. والمفروض تقديم وجهات نظرهم بطريقة منطقية، وهادئة، وليست دفاعية، وعليه يتم تلافي هذا الخطأ بتقرب المديرين من المعلمين بغرض اندماجهم وإقناعهم بأن القائمين بعمليات التقييم لم يأتوا لتصيد الأخطاء، وإصدار العقوبات، بل لمصلحة المؤسسة والعاملين بها.

٤. **عدم الاتصال المستمر بالخاضعين للتقييم:** يحتاج العاملون إلى معرفة أدائهم طوال العام، وليس فقط أثناء فترة التقييم، لأنهم يرغبون في معرفة موقعهم الحالي، وما يجب عليهم تغييره أو الاستمرار عليه. فعلى المديرون المبادرة في فتح قنوات اتصال فاعلة ومستمرة مع العاملين، تهدف إلى رفع الروح المعنوية للعاملين، وتشجيعهم على التحسين والتطور، مما ينعكس بالنفع على المدرسة وعليهم.

٥. **الغموض:** بعض المديرين يجيدون توصيل المعلومة بالشكل الصحيح وفي الوقت المناسب، وبأقل جهد وتكلفة، والبعض الآخر، لا يستطيع ذلك، وأن الكثير من العاملين لا يفهمون تعليمات المديرين، وذلك لأنهم هم انفسهم غير واضحين، وليست لديهم المقدرة على توصيل المعلومات للعاملين. وعلاج هذه المشكلة يتم عن طريق توضيح وتحديد الادوار.

٦. **التركيز على التقييم كوسيلة للحافز المادي:** إن الكثير من المؤسسات تربط بين حوافز العاملين، ونتائج التقييم، مما يضع المديرين والعاملين في فريقين مختلفين. وهذا ينطبق على المدارس الخاصة الربحية ، والحل يكمن في الالتزام بالمخرجات النوعية والكمية وجودتها ، والإلتزام بتحقيق أهداف المدرسة لمنح الحوافز المالية للعاملين المنتجين والمتميزين.

٧. **ربط التقييم للعاملين بالنتائج ومخرجات التعليم فقط** : يتم التقييم في المدارس ، على أساس كمية المخرجات. أي أعداد الطلبة الذين نجحوا في الامتحانات دون النظر إلى الجودة والنوعية لهذه المخرجات ، والحل أن يتم التقييم للطلبة والمعلمين والمديرين والمشرفين في المؤسسة التعليمية، وفقا لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية حسب الاستراتيجية المعدة، مراعين جودة المخرجات التعليمية، ومدى قدرتها على التصدي للمشكلات في المجتمع.

الجهات التي تقوم بالتقييم:

تحدد المدرسة جهات الاختصاص التي ستقوم بعمليات التقييم منذ إعداد خططها وبرامجها ومشروعاتها حتى يؤدي ذلك لضبط مجالات العمل للأفراد والمدرسة، ومن هذه الجهات :

١. **المشرف، أو الرئيس المباشر للفرد:** وهو الأكثر استخداماً، وهي جزء من مسؤوليات المديرين، ونجد أن المشرف يمكنه التعرف على متطلبات العمل، ومراقبة الفرد أثناء العمل، وإعطاء حكم وتقدير أفضل عنه.
٢. **التقييم عن طريق الزملاء:** ويسمى أيضاً التقييم المتبادل إذ يقوم كل بفرد بتقييم كل من أعضاء جماعة العمل الآخرين، عن طريق ما يسمى بالتقييم السري.
٣. **التقييم الذاتي:** وهو إعطاء الفرصة للمرؤوسين، خاصة المديرين لتقييم أنفسهم، وهذا الأسلوب يحفز على تخطيط المسار الوظيفي للفرد. أما التقدير الذي يعطيه الفرد لنفسه، لا يشكل جزءاً من التقييم الرسمي لأداء الفرد.
٤. **التقييم عن طريق المرؤوسين:** وهو تقييم المشرفين بواسطة مرؤوسيهم . وهذا المدخل مفيد في بناء وتنمية وتطوير علاقات جيدة بين الرئيس والمرؤوس، ويفيد المشرفين الذين يرغبون في تحسين وتنمية العلاقات الانسانية .
٥. **التقييم عن طريق لجنة من الخبراء المتخصصين** في عمليات تقييم الأداء، من داخل المؤسسة، أو من خارجها بغرض تأكيد الحيادية والمصداقية (حنفي، ٢٠٠٠).

المسؤولية الأخلاقية للمقيمين:

لابد للقائمين على عمليات التقييم أن يتحلوا بالفضائل والقيم الأخلاقية، خاصة عند قيامهم بأعمال التقييم تجاه الأفراد والمؤسسات، ومن المسؤوليات الأخلاقية التي لا بد أن تتوافر لديهم وفق علام (٢٠٠٣):

- أن يقوم خبراء التقييم بتعريف الأطراف المعنية والمستهدفة بتوجهاتهم، وقيمهم، وأن يوقعوا عقداً معهم، ويلتزموا بتنفيذ بنوده حسب النصوص المتفق عليها مسبقاً.
- من حق المُقيّمين أن تحترم خصوصياتهم، وحقهم في الإطلاع على المعلومات ذات الصلة.
- على أخصائيي التقييم تقديم تقرير تفصيلي، ومتوازن عن نتائج التقييم، وأن تكون النتائج متاحة للجهات المسؤولة، والمعنية، وأن تتاح الفرصة لأخصائيي وخبراء تقييم آخرين بتفحص إجراءات التقييم، وأساليبه، وأدواته، ونتائجه.
- عدم إخفاء عمليات التقييم عن المشاركين، أو إشراكهم دون علمهم، أو تعريضهم لأنشطة ومواقف تضر بهم، وتقلل من تقديرهم لذواتهم، أو التدخل في خصوصياتهم.

إلا أنه قد تم تحديد ثلاثة مبادئ أساسية للجوانب الأخلاقية في البحث والتقييم وهي :

١. **المنفعة:** تؤكد على تجنب الإضرار، وتعظيم النواتج الإيجابية، والمرغوبة، والفعالة، وهذا يتطلب صدق التقييم، وكفاءة أخصائيي التقييم، وتزويد المستفيدين من نتائج التقييم بالمعلومات، ونشر النتائج وإعلانها.

٢. **الإحترام:** إيجاد توازن للسلطة بين أخصائيي التقييم والمشاركين، وأن المشاركين يختارون من ضمن المتطوعين، ويخطرون بهدف التقييم،واحترام آرائهم.

٣. **العدالة** : وتعرّف إجرائياً بالمعالجة المتكافئة، والتمثيل المتوازن لشرائح المجتمع المستهدف، والتصميم والقياس المتكافئ لأساليب التقييم المستخدمة.

تطوير الأدوات:

وبما أن موضوع الدراسة يتعلق بتطوير أداة، لابد من التطرق إلى أنواع الآدوات وعيوبها وخطوات بنائها في العناوين الآتية:

أدوات التقييم: هناك عدد من الأدوات التي تستخدم لجمع البيانات والمعلومات خلال عملية التقييم ومن أشهرها وأكثرها استخداما ما يأتي:

١. الإستبيانات: وهي من الأساليب الشائعة وكثيرة الإستخدام في التقويم التربوي، للحصول على معلومات، أو حقائق، أو اتجاهات، أو آراء. ويمكن اعتبار الإستبيان نوعا من المقابلة الذاتية. ويعود السبب في انتشارها لسهولة استخدامها، مع صعوبة التحقق من دقتها وصدقها لما قد يقع فيه المستجيب من أخطاء مقصودة وغير مقصودة.

٢. المقابلة: يمكن اعتبارها نوعا من الاستبيان الشفهي، وهي عبارة عن حوار بين المقابِل والمقابَل، أو مجموعة أشخاص تتم مقابلتهم وجهاً لوجه، للحصول على معلومات أو آراء عن موضوع محدد، وتمتاز المقابلة بالمرونة، واتساع استخدامها رغم تطلب توفر علاقة إيجابية بين المقابِل والمستجيب، وهذا يزيد في صدق المعلومات التي يتم الحصول عليها.

٣. الملاحظة: وهي من أهم أدوات جمع البيانات في التقويم التربوي، وذلك لتعرف فاعلية البرامج التربوية، فالملاحظة المنظمة تقدم وصفا للموقف الذي يتم ملاحظته، والأفراد المشاركين فيه، وهذا يمكّن الملاحظ من فهم ما يحدث، وملاحظة انطباع الأفراد عما يتم

ملاحظته؛ مثل: المشرف التربوي الذي يحضر حصة دراسية ويلاحظ سلوك المعلم في الصف وانطباعاته.

٤. مراجعة السجلات والمستندات: وتستخدم عندما يريد المقوم جمع معلومات عن أداء البرنامج دون التشويش على الأفراد العاملين فيه، فيتم مراجعة المستندات والوثائق والسجلات لجمع المعلومات، ولكن يصعب الوثوق بدقة وصدق هذه المعلومات كما هو الحال في الاستبيانات.

٥. تقويم الأداء : ويعتمد على ملاحظة الأداء للكشف عن حاجات العاملين للتدريب وأثر ما تلقوه من تدريب في معالجة ما يواجهونه من صعوبات في بيئة العمل (علام، ٢٠٠٣؛ عودة، ٢٠٠٠).

عيوب أدوات التقييم:

يرى النبهان (٢٠٠٤) أن هناك عددا من نقاط الضعف تبرز عند بناء وتطوير أدوات التقييم في العلوم السلوكية، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

١. ضعف الدافعية للإجابة: إذ تتسم إجابات بعض أفراد العينة باللامبالاة، خاصة إذا لم يتوفر الوقت الكافي، أوكانت فقرات الأداة طويلة.

٢. التزييف في الإجابة: أي التفاوت بين السلوك اللفظي والسلوك الفعلي للمستجيب، كونها تتعلق بشخصية الفرد، لذا فهو يميل إلى التزييف، وقد يحاول نفي وجود الصفة أو التقليل منها إذا كانت سلبية، أو يبالغ في وجودها إذا كانت إيجابية.

٣. تحكيم فاعلية الفقرات: عند تطويرالأداة، يلجأ الباحثون إلى تحكيم الفقرات بعرضها على هيئات من المحكمين ممن يشهد لهم بالخبرة لتحديد الفقرات ومدى ملائمتها، وهذا يؤدي أحيانا إلى تقديم المحكمين لبيانات متفاوتة تعكس اختلاف وجهات نظرهم أو اهتمامهم بالأداة.

٤. صعوبة التحديد الفعلي والدقيق لكثير من المفاهيم والمكونات الوجدانية الأمر الذي يحتم تطوير أكثر من أداة واستخدامها.

٥. أساليب الصدق المستخدمة: هل الأداة المستخدمة تقيس فعلا الظاهرة التي أعدت من أجلها؟ وهل تتمتع بدرجة مقبولة ومعقولة من الصدق؟.

٦. صفة الشمولية: هل أغفلت الأداة بعض المجالات المهمة والمطلوب تقويمها؟ أم أن الأداة تحققت لها صفة الشمولية؟ وهذا ما يعرف بصدق المحتوى.

٧. درجة تمثيل العينة للمجتمع: هل العينة التي استخدمت ممثلة لمجتمع الدراسة بدرجة كافية؟ أم أن العينة غير مُمَثلة بشكل كافٍ؟ مما يوصلنا إلى تعميمات قاصرة تفتقر إلى المصداقية الكافية.

خطوات بناء الأدوات:

يتم بناء الأدوات وفق خطوات رئيسية على النحو الآتي:

١. تحديد الأهداف: وهي خطوة مهمة في بناء الأداة مع ضرورة تحديد الأهمية النسبية لكل هدف من هذه الأهداف.

٢. تحديد عناصر المحتوى: أي الجوانب والمجالات التي تمثل البرنامج المراد تقويمه، وتكون بتقسيم الظاهرة إلى عناصرها الأولية، ثم صياغة مجموعة من الفقرات لكل عنصر من عناصر المحتوى.

٣. بناء فقرات الأداة: ولا بد للمصمم أن يجيب على سؤالين هامين؛ هما: مالذي سيتم تقويمه؟، وكيف يمكن تنفيذ عملية التقويم؟ وتتطلب الإجابة عن السؤال الثاني اختيار الشكل المناسب للفقرات، والتأكد من فاعليتها، وملاءمتها للفئة المستهدفة، ثم كتابة الفقرات وضبط نوعيتها.

٤. مراجعة فقرات الأداة: بعد كتابة الفقرات بصورتها الأولية يتم عرضها على مجموعة من المهتمين والخبراء في الموضوع لغايات فحص اللغة والدقة والصحة ودرجة الوضوح، ومدى ارتباط الفقرات بالمجال المنتمية إليه.

٥. التطبيق الأولي لفقرات الأداة: وهي المرحلة السابقة لمرحلة الإعداد النهائي للأداة وتطبق على عينة صغيرة من مجتمع الدراسة، ويتراوح عددها من ٢٠-٣٠ شخصا.

٦. الخطوة القادمة: يتطلب تطبيق الخطوات الخمس السابقة لتصبح الأداة صالحة للإستخدام في الواقع الميداني، وهذا لا يعني أن الأداة اصبحت مثالية وكاملة بل إن عملية التطوير والتحسين لا بد أن تستمر (النبهان، ٢٠٠٤؛ منسي، ٢٠٠٢)

مصطلحات لها علاقة بالتقييم

هناك عدد من المصطلحات تشترك مع التقييم في غاياتها وأهدافها منها:

جودة التعليم: إن فكرة الجودة موجودة منذ زمن بعيد ، فقد جاء في شريعة حمورابي (اذا كان بنَاء قد بنى بيتا لرجل ولم يحسن عمله، بحيث انهار هذا البيت الذي بناه، وتسبب في موت صاحب البيت، فسوف يقتل ذلك البنَاء) وهذا يعني تحمل مسؤولية الجودة كاملة (بدح، ٢٠٠٣) كما اكد الفراعنة المصريون على الجودة في بناء وصبغ جدران معابدهم، والناظر في الاهرامات يرى فيها غاية الجودة والإتقان(الشرقاوي،٢٠٠٢). وفي الحضارة الاسلامية هناك الكثير من الآيات والأحاديث التي تدل على الجودة واتقان العمل، مثل قوله تعالى: "صنع الله الذي أتقن كل شيء" (النمل، الآية ٨٨) وقوله أيضا "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" (التوبة ،آية ١٠٥) وقول الرسول صلى الله عليه وسلم "إن الله يحب اذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" (البخاري،٢٠٠٨) وقوله أيضا "من غش فليس منا" (البخاري،٢٠٠٨). وفي الوقت الحاضر أصبح نظام الجودة في التعليم سمة العصر الذي نعيشه يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية كالمنهج الدراسي والمعلم والطالب ومصادر التعلم والبيئة المدرسية والمجتمع المدرسي.

لقد ظهر الاهتمام بالجودة في المؤسسات التعليمية من خلال النظر إلى التعليم بوصفه سلعة لا بد له من المنافسة، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلبة والمجتمع والدولة، فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل مستوى تعليمي، يؤهلهم للتميز والإبداع، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية (الخضير،2001) وهذا بالطبع يتعلق بالمدارس العامة، وبالتأكيد أيضا فالمدارس الخاصة تخضع لشروط المنافسة ومعايير الجودة، حتى تستطيع المدرسة ايجاد موطئ قدم لها أمام هذا الإستقطاب والتنافس الشديد.

إن الذي يميز إطار الجودة هو مجموعة الأسس والمبادئ التي تستند إليها في التحسين المستمر من خلال الإلتزام بمعايير النجاح ومؤشرات الأداء، كما أنه يحدد الأولويات ويرتبها ويقيس عمليات التعلم والتعليم والقيادة، ويحقق أهداف المنهاج ويكرس المدرسة كمنظمة تعليمية، ذات موارد بشرية وموارد مادية بمستوى رفيع (الأمير والعواملة، ٢٠١١)، ويتضمن إطا ر الجودة عناصر تعد ذات قيمة متميزة كالعلاقات الحسنة ومهارات التفكير العليا والتعاون وحل النزاعات والتحصيل الأكاديمي وأنماط التعلم واستراتيجيات التدريس، إضافة إلى أساليب التقويم المختلفة في

انساق متصلة مباشرة بمعايير الجودة، بحيث يشارك الجميع كفريق متعاون في تنفيذ العمليات الهامة ابتداءً من عمليات التخطيط وانتهاءً بعمليات التقويم (ذيب، والحاج، وكيالي، ٢٠٠٦).

ويعد تحسين جودة التعليم هدفاً مركزياً منظوراً لكافة فعاليات التربية، وما انفكت اليونسكو منذ أكثر من عقد مضى تلح في كافة مؤتمراتها على توجيه النصح لكافة دول العالم؛ لتحسين جودة التعليم كما أن كثيراً من المساعدات التي تقدمها اليونسكو لإصلاح التعليم، تأتي في اتجاه تحسين جودة التعليم ومخرجاته (ربيع، ٢٠٠٨) وعليه فإن الجودة تتطلب أن يقوم المشرفون مع مديري المدارس بالعمل المستدام للتأكد من أن المدرسة بأكملها تمارس عملية المراجعة الذاتية، وأن الجميع يسعون إلى تطوير فهم مشترك للمعايير ومؤشرات الأداء ، ويحرص المديرون والمشرفون على تقديم تقارير مفصلة عن مدى تحقق المعايير المستخدمة (اليونسكو، 2008) ويشير السعود (٢٠٠٢) أنه في الأردن ما زالت الأبحاث مستمرة بحثاً عن أفضل السبل الممكنة لتحقيق الأهداف بكل فاعلية وكفاءة، وأصبح الاهتمام بالجودة هاجساً كبيراً في الإدارة التربوية.

كذلك أصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لتطبيق الجودة معياراً للمنتج التعليمي، ويعد هذا التحدي عنواناً لأية مشروعات تطويرية لأداء المدرسة الأردنية والتطبيق الأمثل للموارد في ظل موجهات التنمية بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (دعمس،٢٠٠٩) وتأسيسا على ما سبق، يستطيع مدير التربية والتعليم المقارنة بين أداء المدارس في مديريته؛ لأنّ المراجعات تتم على أساس إطار جودة مشترك، فالمديرون يستخدمون طرقاً مشتركة لجمع الأدلة ونماذج وتقارير مشتركة، ويقوم مدير التربية بالإسهام بالمراجعة الذاتية استناداً إلى المعلومات، والأفكار والخبرات التي تمّ استخلاصها من عمليات التطبيق (الشيخ،1999).

لذا تصدق مقولة" لا جودة دون تقييم ولا جدوى من تقييم لا يقود إلى جودة"(مقدم، ٢٠٠٩).

المعايير وجودة التعليم

ظهرت المعايير في بدايتها في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد لاقت استحسانا وإقبالا شديدين، فتبنتها جميع الولايات في أمريكا وعدّتها المخلص في ذلك الوقت، لأنها استخدمت التقييم لتقارن بين جودة المدارس، وأعطيت نوعاً من الإضاءة المنصفة، وساعدت على رفع تحصيل كل الطلبة وإنجازهم (الأمير، والعواملة،٢٠١١) .

وقد حظيت المعايير بتأييد الآباء والإداريين والمعلمين. والفكرة الرئيسة هنا أنه كلما كانت توقعاتنا أكثر من الطلاب، كان تحصيلهم أفضل، وكانت المعايير بالنسبة إليهم فكرة جيدة، واعتقدوا أن تطبيق المعايير والتقييم والتقدير والمحاسبة المسؤولة ستؤدي إلى نوع المدارس التي يريدونها (Gandal & Vranek,2001) وقد عرفت المعايير: بأنها ذلك البيان الذي يخبرنا ماذا على الطلاب أن يعرفوه ، ويكونوا قادرين على فعله (Macbrien,Brandt,1997) ، وعرفت أيضا بأنها الأفكار الواضحة، التي تدور عن ما يجب أن يتعلمه الطلاب في كل سنة دراسية، وأن هنالك معايير لبناء الجسور بحيث تكون قوية ومتينة، وتمتلك المدرسة المعايير عندما يكون لديها توقعات عالية لجميع الطلاب، وفي جميع الدروس(Gandal &Vranek ,2001). ويعرف حلس (٢٠٠٧) المعيار بأنه مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علمياً، التي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية؛ بهدف تحديد مواطن القوة لتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها (ص:١٠٠).

ويعد وجود المعايير ضماناً للنجاح والتميز والكفاءة في التعليم، وتحسن جودة التعليم، فعندما يبنى المنهاج على معايير قوية توفر قوة لبرنامج المدرسة وفق توقعات واضحة لفريق المدرسة وتقود إلى تحديد أولويات المدرسة. وأشارت الكعبي (2004) إلى أن المعايير توفر لغة مشتركة وهدفاً يسعى إلى تحقيقه التربويون وأولياء الأمور، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الطلبة والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية، وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء المؤسسات، وتعبر المعاييرعن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول.

ويشير الخوالده (٢٠٠٣) أن المعايير تعد أنموذجا لمقارنة الأداء من خلال عمليات التقويم، إذ يتم قياس الأداء الفعلي ومقارنته بالمعايير ومن ثم تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها من خلال خطوات وأفعال علاجية، وتتم المقارنة بناءً على التناسب بين الأداء والأهداف؛ مما يعني أن المعايير هي قياس التناسب بين الهدف والوسيلة.

ولا يحكم على جودة المدرسة بأعمال أفضل طلابها أو بمعدل أدائهم، فالمدرسة النموذجية هي التي تكون الفجوة فيها بين أداء أفضل طلابها وأسوأ طلابها يساوي صفرا أو على الأقل ضعيفة جدا، والمدارس غير الكفوؤة هي التي تكون توقعاتها منخفضة ويوجد فيها مبالغات في الاختلافات

بين طلبتها، إذن وضع المعايير في المدارس يبدأ بأهداف محددة وخطط عامة لتقليص فروقات الأداء (Wiggins,1995) .

وخلاصة القول وبإيجاز شديد؛ فإن الجودة هدف تسعى إليه المؤسسة التعليمية من أجل الاستغلال الأمثل للموارد وتنظيم بيئة العمل وإيجاد بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه، إضافة إلى تطوير معارف المتعلم ومهاراته وقدراته، وهي في الوقت نفسه طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسية قائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل(مراشدة،2007) .

نظام الإعتماد المدرسي

تقوم فكرة اعتماد المؤسسات التعليمية على أساس أنه من حق المجتمع أن يتأكد أن هذه المؤسسات تقوم بدورها الذى أنشئت من أجله بأفضل أداء ممكن، وأنها تحاول دائما البحث عن مواضع قوتها لدعمها، وعن مواطن ضعفها لإصلاحه، وإذا كانت المؤسسات الاقتصادية كوحدات الإنتاج والخدمات والمصارف والشركات، ليس لها مكان إلا إذا اثبتت هذه المؤسسات جدارتها ونالت شهادات الاعتماد (الايزو)، فالمؤسسات التعليمية فى مختلف دول العالم، أصبحت مطالبة بضرورة حصولها على نوع من الاعتراف بها واعتمادها، لكى يمكن لها أن تتعامل على قدم المساواة مع مثيلاتها فى دول العالم االآخرى. وتعرف دائرة معارف التقويم التربوي الإعتماد بأنه: "العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها". وهذا يعني أن الإعتماد هنا شهادة تثبت ضمان النوعية والجودة، وهي مهمة ضرورية للمؤسسة قي علاقتها مع الطلبة وأولياء الأمور والعاملين والمجتمع (الشرعي، ٢٠٠٩).

يتبع الاعتماد الأكاديمي، بل ويعتمد على مخرجات عملية التقييم . والاعتماد الأكاديمي هو اعتراف رسمي من جهة الإعتماد بتحقيق المدرسة لمستوى معين من معايير الجودة، والذي استطاعت المدرسة إثباته من خلال عملية تقييم شاملة ومستقلة (وزارة التربية الإماراتية، ٢٠١٠).

وقد بدأ الإعتماد الأكاديمي أول ما بدأ في التعليم العالي، ثم انتقل بعد ذلك إلى التعليم العام، وخصوصا في البلدان الغربية، وثمة تشابه بين المجالات التي يتناولها الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي

والتعليم العام؛ ومن أهم المجالات التي يمكن أن تكون مشتركة، وينصب عليها التقويم من خلال عمليات الاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية وفق ما أشار إليه حسين (٢٠٠٤):

١- فلسفة المؤسسة وأهدافها؛ وضوحها، صياغتها بصورة يمكن قياسها، واقعيتها، تدوينها وكتابتها، تشمل الرؤية والرسالة والأهداف، مراجعتها المستمرة، توافقها مع البرامج والممارسات الفعلية.

٢- تنظيم المؤسسة وإدارتها؛ توفر نظام إداري يحقق الأهداف، تصميم الهيكل التنظيمي بشكل يخدم الأهداف، تقديم تدريب مناسب لأعضاء الإدارة، توفر أنظمة ولوائح تحدد المسؤوليات والصلاحيات، وجود نظام تقويم فعال، مراعاة المبادئ الأخلاقية في كافة تعاملات الإدارة.

٣- هيئة التدريس؛ مؤهلات مناسبة، عدد كاف من المعلمين، علاقات طيبة مع الطلبة، تنمية مهنية، أمن وظيفي، تقويم مستمر لأعضاء هيئة التدريس، مكافآت مناسبة تتناسب مع حجم العمل.

٤- الخدمات الطلابية؛ تساهم في نمو شخصيات الطلبة، أنشطة لا صفية، تراعي الفروق الفردية، إرشاد أكاديمي فعال، سجلات موثوقة للطلبة، تواصل مستمر مع أولياء أمور الطلبة.

٥- المنهج الدراسي؛ يعكس فلسفة المؤسسة وأهدافها ورؤيتها ورسالتها، منهج مكتوب، مراجعته مستمرة، يفي بالاحتياجات التعليمية والاجتماعية والبدنية للطلبة، يحتوي أساليب تقويم التحصيل.

٦- مصادر التمويل؛ ثباتها وديمومتها، كفايتها، تنوعها، إدارتها بفاعلية وكفاءة، ضبطها.

٧- مصادر المعلومات؛ وفرتها، تنوعها، توافقها مع أهداف التعلم، التأكد من استخدام الطلبة لها، تطويرها باستمرار، إمكانية وصول الطلبة إليها على الدوام وبسهولة.

٨- التقويم؛ توفر معايير ونظام محدد له، إمكانية تفسيره بطريقة مقننة، استخدامه في إعادة تقويم فاعلية المؤسسة، استخدامه بصورة دورية، وجود مسئولين للقيام به.

٩- الإمكانيات المدرسية؛ توافر الأبنية الصالحة والمناسبة للعملية التربوية، الساحات، التجهيزات الفنية، الأثاث، تشغيلها بأسلوب يضمن الصحة والأمان.

١٠- الحياة الطلابية؛ اتسامها بالود والتفاهم مع هيئة العاملين، توفر قواعد مكتوبة ومعايير معلنة لسلوك الطلبة، وجود طرق وقواعد مقننة لحل المشكلات الطلابية.

إذًا فالاعتماد الأكاديمي أحد الأساليب لإجراء عملية تقييم لأي مؤسسة تربوية، وهنا لابد من معالجة مفهوم التقييم المؤسسي في إطار العملية التربوية.

نظام المساءلة

تزايد الإهتمام بموضوع المساءلة في التربية خلال العقدين الماضيين، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تزامن هذا مع التوجهات للإصلاح التربوي عالميا. إذ أصبحت الأنظمة التربوية عاجزة في عصر العولمة وثورة المعرفة وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات عن مواكبة المستجدات في هذا العصر. فالعوامل الاقتصادية التنافسية والسياسية والتربوية والعلمية والتكنولوجية أدت إلى التنافسية في سوق العمل الحر للقوى العاملة التي أصبحت بحاجة إلى تاهيل وتدريب على المهارات اللازمة والتقانات الملائمة لإدارة المؤسسات الحديثة وتسيير أعمالها (Martin,2000)

ويرى تقرير البنك الدولي (٢٠٠٨) أن إصلاح التعليم وحده لا يمكنه دفع عجلة النمو الاقتصادي إلى الأمام، ولذلك دعا التقرير إلى استخدام الحوافز، والمساءلة العامة. ويؤكد التقرير أن كلاً من الحوافز، كالمكافآت على الأداء المتميز للطلاب والمعلمين، والمساءلة العامة، ستكونان أداتين أساسيتين في تحقيق الأهداف التعليمية. ويقول روتكوسكي في هذا الصدد: "من المُهم للغاية أن يصبح قطاع التعليم خاضعًا للمساءلة العامة. ويعني ذلك على الصعيدين الوطني والمحلي أن يكون أداء نظام التعليم بالفعل في بؤرة الاهتمام، وأن يكون المواطنون على دراية بمستوى ذلك الأداء، وأن يطالبوا بتحسينه، وأن يكون لأولياء الأمور تأثير على ما يحدث في المدارس.

في ظل هذا الواقع ظهرت المناداة بوضع نظم فاعلة لمساءلة النظام التربوي، وعلى كل مستوياته عن مخرجاته ونتاجه. فلم يسبق ان كان التركيز على وضع معايير ومقاييس لأداء المدارس كما هو في التسعينيات من القرن المنصرم وبدايات القرن الحالي (Martin,2000). إذ سارع المهتمون بالشأن التربوي إلى وضع المعايير والمقاييس المناسبة ضمن نظام متكامل للمساءلة، يوجه ويقيم تقدم الطلبة في تحصيلهم، والمدارس في أدائها، ويضع المدرسة والمنطقة التعليمية أمام مسؤولياتها للتحسين والتغيير.

كما شهدت هذه الفترة تحولا في اتجاه المساءلة نحو المركزية وزاد التركيز على الاختبارات المعيارية العامة لقياس أداءالطلبة، ووضعت الخطط لمكافأة وتعزيز عمل المدارس ذات التحصيل العالي، وإيقاع العقوبة والضغط على المدارس ذات التحصيل المتدني لتحسين الأداء (McPherson,1996).

إن الاهتمام بموضوع المساءلة في الدول المتقدمة لا نجد له ما يوازيه في الأنظمة التربوية للعالم الثالث او الدول العربية. فلا يزال مفهوم المساءلة سطحي وبسيط لا يتعدى المفهوم الضيق لدور الإدارة والإشراف في التحقق من قيام المعلم بواجباته، والتزامه بالأنظمة والتعليمات، دون الدخول في المساءلة عن مخرجات النظام التربوي ومستوياتها وملاءمتها لمتطلبات العصر (الكيلاني، ١٩٩٧).

لقد تطور مفهوم المساءلة في التربية واصبح يشير إلى نظام مركب وشامل يقصد به الإصلاح التربوي كهدف عام.ويتماشى مع طبيعة النظام التربوي المركب والمتنامي فالمساءلة في رأي ماكفرسون (Macpherson,1996) تعني "جمع وتقديم البيانات الموضوعية عن الأداء وتقييمه في ضوء معايير محدده، ومن ثم التخطيط المنظم لتحسين الواقع".

ويقدم يسلدايكي وزملاؤه (Ysseldyke,et al,1998) تعريفا شاملا بقوله بأن المساءلة "طريقة منظمة وهادفة لطمأنة ذوي العلاقة بالنظام التربوي بأن المدارس تحقق النتائج المرغوبة، وهي تشتمل على عناصر عامة كالأهداف والمؤشرات عن التقدم نحو تحقيق الأهداف والمقاييس وطرق تحليل المعلومات وتقديمها، والعواقب المترتبة عليها".

فالمساءلة ترتكز على عملية تقويم الأداء على كل المستويات بدءا بالطالب المتعلم والمعلم، والمدرسة، ودائرة التعليم المحلية وانتهاء بقمة الهرم للنظام التعليمي بهدف إصلاح النظام وتطويره.فالمساءلة آلية أساسية للتغيير التربوي وهي معنية بكل جوانبه (العمري، ٢٠٠٤).

قدم نيومان ورفاقه (Newmann,et al. ,1997) نظاما للمساءلة يشتمل على أربعة عناصر:

١. وجود معلومات عن أداء المدرسة كنتائج الاختبارات مثلا.
٢. وجود معايير للحكم على نوعية ومستوى الأداء في المدرسة.
٣. وجود عواقب هأمة للمدرسة التي تظهر تقدما او تقصيرا في تحقيق المعايير (الثواب والعقاب).
وجود جهة مسؤولة تتلقى المعلومات لتقييمها، والحكم على مدى اقترابها من المعايير المحددة.

وتذكر مارتن (Martin,2000) خمسة شروط اساسية لبناء نظام مساءلة فاعل هي:

١. الحفاظ على منظور منظومي للمساءلة (Systemic Perspective).
٢. الموازنة بين الإشراف على المدرسة ودرجة التحسن في أداءها.
٣. تحديد المستوى المناسب للمساءلة.
٤. الموازنة في المقارنة للمخرجات بين الولاية بشكل عام، والمدارس بشكل فردي.

٥. تضمين طرق واستراتيجيات تقييم جديدة وغير تقليدية للأداء كمصادر للمعلومات.

وتضيف اودي (O'Day,2000) شروطا أخرى لفاعلية المساءلة في تطوير المدارس هي :

١. الحصول على المعلومات المناسبة للتعليم والتعلم، والتركيز عليها، وعلى ما يطرأ عليها من تغير وتبديل، واستخدامها كتغذية راجعة للنظام، وبشكل خاص لنماذج التفاعل القائمة فيه.
٢. تحفيز التربويين وغيرهم في المدرسة للتعامل مع هذه المعلومات، وبذل الجهود اللازمة لتعديل او تغيير السلوك والاستراتيجيات القائمة في المدرسة.
٣. تطوير المعارف والمهارات لدى المعنيين لضمان تفسير صادق للمعلومات وربط سليم للنتائج بالأسباب على مستوى الأفراد والنظام.
٤. تخصيص المصادر المادية والفنية للمدارس الأكثر حاجة لتتمكن من القيام بالتصحيح والتطوير.

فاعلية المدرسة:

المؤسسة التربوية الفاعلة هي التي تكفل لجميع العاملين فيها فرص المشاركة والعمل الجماعي والتعاون المثمر، كما تكفل فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلي المحيط بها، وتهدف أنشطتها التربوية إلى تحقيق مبدأ التعليم المتميز للجميع، فنجاح المدرسة يعتمد على مستوى الأداء فيها. يقول بويان (Boyan,1988): يعد مفهوم فاعلية المدرسة مفهوما هاما لكل من النظرية والممارسة، فالمربون والجمهور يحكمون باستمرار على نجاح البرامج المدرسية عبر المحددات المهمة لفاعلية المدرسة . هذه النسبية في تعريف الفاعلية المدرسية تعكس بشكل جزئي تعدد الأهداف المتعلقة بالمدارس – أكثر من أي مؤسسة إجتماعية أخرى – تسأل عن إنجاز مهامها بشكل واسع ومتعدد التعقيدات، وغالبا ما يكون متناقضا – من ايجاد الظروف المناسبة للمشاركة الإجتماعية المبدئية إلى غرس الأخلاق في شبابنا . وتقرر الدراسات باستمرار أن المدارس الناجحة لديها الخصائص التالية:

- مناخها المدرسي يوصل الى التعلم (خال من المشكلات والتخريب)
- تؤكد المدرسة على تعلم المهارات الاساسية
- المعلمون يملكون توقعات عالية لنجاح جميع الطلبة
- النظام له أهداف تعليمية واضحة لمراقبة وتقييم أداء الطلبة
- مدير المدرسة هو قائد برامجي قوي، يضع معايير عالية، يزور الغرف الصفية مرارا، يحافظ على ضبط الطلبة، ويوجد الحوافز للتعلم.

المدارس الفاعلة لديها مديرون أقوياء ، لكن المعلمون في المدارس الفاعلة لديهم أيضا درجات عالية من الإستقلالية ، لذا فهم يقدمون التعليم المناسب لإحتياجات طلابهم المتجددة (Boyan,1988).

مشروع تصنيف المدارس الخاصة

كثرت الدعوات في الأردن إلى ايجاد نظام أو صيغة تضبط المدارس الخاصة خصوصا بعد انفلات الأخيرة في رفع رسومها دونما حساب، أو معايير أو ثوابت محددة يتم الأتفاق عليها، مع عدم توافر قانون أو نظام يسمح لوزارة التربية والتعليم بالتدخل لحماية أولياء الأمور، ووضع حد لهذا الموضوع . ومن هنا طرحت وزارة التربية والتعليم الأردنية عدة مشاريع لتصنيف المدارس الخاصة تحت مسمى "نظام تصنيف المدارس الخاصة" ، وتحمل هذه المشاريع درجة عالية من التقييم لهذه المدارس، ووضعها في تصنيفات محددة، وإعتمادها حسب الفئة التي تحصل عليها المدرسة، وبالتالي يحدد لكل فئة حدا أعلى من الرسوم لايجوز تجاوزه، يتناسب مع امكانيات المدرسة والخدمات والتسهيلات التي تقدمها، وهذا التصنيف لا يتدخل بشكل مباشر في تحسين خدمات المدارس بناء على هذا التقييم، ولكنه يضعها في مستواها الحقيقي، الذي قد يدفع بعض المدارس للسعي إلى رفع مستوى تصنيفها للتمكن من رفع رسومها حسب التصنيف الأعلى، وقد شارك الباحث في أحد اللجان المشكلة لوضع هذاالنظام، علما بأن جميع هذه المشاريع لم تر النور بعد لاسباب غير معروفة.

القسم الثاني: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً لدراسات سابقة ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما ياتي عرض للدراسات السابقة التي تناولت الموضوع وفقاً لتسلسلها الزمني وعلى النحو الآتي:

أ. الدراسات العربية:

دراسة دواني وديراني (١٩٩٥)، هدفت الدراسة تعرف المشكلات التي يواجهها التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين، أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٣٥٤) معلما و(١٠٠) مدير من المدارس الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مشكلات متنوعة ومتفاوتة تواجه المدارس الخاصة والعاملين فيها، ومن المشكلات التي برزت في مجال الممارسات الإدارية لمدير المدرسة الخاصة: أنه يتدخل في تقييم المعلمين لطلبتهم، ويمارس الضغوطات عليهم للتساهل مع الطلبة، كما أظهرت النتائج مشكلة الضبط الصفي، ومشكلة ازدحام الصفوف الدراسية. أما في مجال أولياء الأمورفقد أظهرت النتائج أن الآباء يتدخلون بشكل ما في عمل المعلمين التدريسي، كما أنهم يكثرون التدخل في عمل المديرين. ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة أيضا مشكلات

تتعلق بمجال أصحاب المدارس إذ يفضل أكثرهم التعاقد مع المعلمين الذين يقبلون برواتب متدنية، دون النظر إلى الكفاءة المهنية، وحرمان المعلمين من بعض حقوقهم.

دراسة عباسي (١٩٩٩) هدفت إلى الكشف عن ومقارنة الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) معلما ومعلمة من المدراس الخاصة ، ونفس العدد من معلمي المدارس الحكومية الأساسية، ثم اختيارها بطريقة عشوائية من مدراس محافظة عجلون. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الصعوبات حدة بالنسبة للمدارس الخاصة فكانت: متابعة أعمال الطلبة الكتابية بصورة منظمة، قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المبدعين في العمل، الإلتزام ببرنامج محدد لتنفيذ الإمتحانات الشهرية والنهائية، استيعاب المدرسة للتشريعات التربوية وتطبيقها ، النصاب الإسبوعي المخصص للمعلمين من الحصص.

دراسة غنايم (١٩٩٩)، هدفت الدراسة تعرف المحددات الكلية للطلب على التعليم الخاص الأساسي والثانوي في الأردن، بالإضافة إلى التعرف على الأهمية النسبية للعوامل التي تدفع الأسر للإختيار بين التعليم الخاص والتعليم العام من جهة، وبين مؤسسات التعليم الخاص من جهة أخرى، وقد اعتمدت الدراسة على بيانات السلاسل الزمنية الإحصائية، والبيانات المقطعية الميدانية، وقد أثبتت الدراسة أن نتائج الدراسة الميدانية دعمت نتائج دراسة السلاسل الزمنية. وأظهرت الدراسة أن معدل النمو السنوي للطلبة في قطاع التعليم الخاص ٦،٣٢% وهو ضعف معدل النمو السنوي للسكان، وأن معدل النمو السنوي للمعلمين ٨،٦%. وخلصت الدراسة إلى أن الطلب على التعليم الخاص في الأردن مرتفع جدا وفي تزايد مستمر.

دراسة الجعنيني وبني سلامة (٢٠٠٠) وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء من خلال معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والعبء التدريسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا المعلمين في المدارس الخاصة أقل من المتوسط، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة العملية، والعبء التدريسي.

دراسة البنا (٢٠٠٣) وهدفت التعرف إلى المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة كما يراها المديرون والمديرات والمعلمون والمعلمات. أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، مصدرها أولياء الأمور والطلبة والمؤسسون للمدرسة والهيئة التدريسية ومدير المدرسة، وكانت أهم المشكلات التي ظهرت بدرجة

مرتفعة التعامل مع ولي الأمر بأنه على حق دائماً، وعدم جدية فئة كبيرة من الطلاب في الدراسة، وزيادة عدد الطلبة في الصف، وتأخر المعلمين في اعطاء نتائج الاختبارات في مواعيدها، وكذلك تدخل أولياء الامور في عمل المعلمين التعليمي.

وفي دراسة العتيبي (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من خلال الوقوف على واقعه ومجالاته ومعوقاته من وجهة نظر مسؤولي التعليم العام، ومسؤولي القطاع الخاص في مدينة الرياض، إضافة إلى التعرف على آراء المسؤولين في الجانبين عن المقترحات التي يمكن أن تزيد من إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، من خلال استبانة وزعت على (٣٩٢) مسؤولا من التعليم العام، ومسؤولاً من القطاع الخاص، وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية: أن واقع إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام ضعيف في مجمله. وأن هناك إمكانية عالية لإسهام القطاع الخاص في تمويل مجالات التعليم العام ، وأنهم يوافقون على معوقات إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام، ومنها: عدم الإهتمام بالقطاع الخاص وإمكانياته، عدم كفاية النظم واللوائح، وعدم توضيح الدور المطلوب في ضوء خطط التنمية. وكانت أهم مقترحات أفراد الدراسة لزيادة إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام كالتالي: تطوير الأنظمة والإجراءات الإدارية والمالية، ربط برامج التعليم باحتياجات القطاع الخاص،إنشاء مجلس عال للتعليم يشترك فيه ممثلون عن القطاع الخاص.

دراسة صالح (٢٠٠٤) وهدفت التعرف إلى المشكلات الإدارية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة. أظهرت الدارسة أن المشكلات الإدارية الخاصة بالمديرين، كانت مرتفعة جداً خاصة فيما يتعلق بالحوافز، وكذلك فيما يتعلق بالمعلمين، أما بالنسبة للمعلمين فكانت الدرجة مرتفعة عند المشكلات التي مصدرها المدير والطلاب والمعلمين أنفسهم، وكانت لأولياء الأمور مرتفعة عند المشكلات التي مصدرها المدير والمعلم واولياء الأمور أنفسهم، أما بالنسبة للطلاب فكانت مرتفعة عن المشكلات التي مصدرها المدير والمعلم.

وتطرقت أبو خليفة (٢٠٠٤) في دراستها عن فاعلية نموذج راش في انتقاء مقياس تقدير لتقويم أداء المعلم في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٠٦٦) معلماً، أما عينة الدراسة فتكونت من (٢٦١) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى مقياس تقدير أداء المعلم في غرفة الصف باستخدام نموذج راش في التقدير الجزئي ونموذج راش في سلم التقدير. وأمكن تحديد فاعلية كل

نموذج بدلالة إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية، وبدلالة الخطأ المعياري في تقدير المقدرة (فاعلية أداء المعلم).

دراسة الزعابي (٢٠٠٦) وهدفت إلى تعرف واقع الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الموجهين التربويين ومديري المدارس والمعلمين وكذلك تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية وتعرف أثر كل من طبيعة العمل والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية في تقييم الأداء المؤسسي وتكون مجتمع الدراسة من (٧١٨١) موجهاً ومديراً ومعلماً. أما عينة الدراسة فتكونت من ٣٤٠ موجهاً و٢٢١ مديراً و٦٣٢ معلماً. وبينت نتائج الدراسة أن درجة واقع تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية بدولة الإمارات العربية المتحدة كانت متوسطة عند الموجهين وعالية عند المديرين والمعلمين.

دراسة وطفة والمطوع (٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن الصورة التربوية للمدارس الأجنبية الخاصة في منظور عينة من الآباء والأمهات في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وتتحرى الدراسة العوامل والدواعي التي تدفع الآباء إلى إلحاق أبنائهم في هذه المدارس دون غيرها من المدارس الحكومية والعامة. كما أن الدراسة تتقصى أولويات هذه العوامل والسمات والمزايا التي تتميز بها المدارس الخاصة بالقياس إلى المدارس العامة. أجريت الدراسة على عينة ممثلة من أولياء الأمور في المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة بدولة الكويت، إذ بلغ عدد أفراد العينة الإجمالي (٦٧٤) من آباء وأمهات التلاميذ أفراد العينة. وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج عن الصورة المميزة لهذه المدارس من منظور الآباء والأمهات، الذين بينوا السمات والمزايا والخصائص التربوية الإيجابية لهذه المدارس، بالمقارنة مع صورة سلبية للأداء التربوي في المدارس الحكومية التي وضعت في قفص الإتهام.

دراسة البكر(٢٠٠٨) بعنوان أسس ومعايير الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى وضع إطار منهجي لدعم وتقييم مسار جودة العملية التعليمية، وذلك من خلال توظيف المواصفات الدولية للجودة (الآيزو ٩٠٠٢) وتطبيق عناصرها كمعايير لعملية تقييم وقياس مستوى فاعلية جودة الأداء في المؤسسات التعليمية. واستخدمت الباحثة منهجية التحليل والتطبيق، وتوصلت إلى أن نظام الجودة الشاملة أثبت فاعليته في دعم المؤسسات، والإدارات التعليمية، ومكنها من إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي.

دراسة عبيدات ومحمد (٢٠٠٩)، هدفت الدراسة استطلاع التوجه نحو خصخصة التعليم في الأردن، ودراسة أسبابه والتعرف على النتائج الإيجابية والسلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة. ومن أجل جمع البيانات تم تصميم أداة للدراسة عبارة عن استبانة اشتملت على ٦٢ فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات. وتكون مجتمع الدراسة من (٥٧) إدارياً من مستوى مدير تربية ومساعدين للمدير و(٣٩٠) معلماً ومعلمة في وزارة التربية والتعليم. وبينت النتائج أن أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى خصخصة التعليم هي: استفادة الأهل من البرامج النوعية التي يقدمها القطاع الخاص، وتوفير جو آمن يحترم الطلاب ويشعرهم بإنسانيتهم، بالإضافة لانخفاض درجة الرضا عن برامج التعليم في القطاع العام. أما أهم النتائج الإيجابية التي قد تنتج عن خصخصة التعليم فهي تحسين الكفاءة التعليمية للمدارس، والتدريسية للمعلمين، وزيادة مقدرة النظام التربوي الأردني على المنافسة الدولية. وكان تسرب المعلمين الأردنيين من المهنة وزيادة رسوم تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة من أبرز النتائج السلبية للخصخصة.

دراسة المناصير(٢٠٠٩) ، هدفت الدراسة تطوير استراتيجية لضبط مشكلات التعليم الخاص في المدارس الخاصة الأردنية، ونم جمع المعلومات عن طريق إتباع المنهج المسحي التطويري، نكون مجتمع الدراسة من (٤٤٠) مديرا ومديرة، في حين بلغت العينة (٣١٧) مديرا ومديرة، وأظهرت النتائج أن المشكلات التي تواجه التعليم الخاص في المدارس الخاصة حصلت على درجة متوسطة في جميع المجالات باستثناء مجال أصحاب المدرسة، فكانت الدرجة منخفضة، وأن أساليب التعامل مع المشكلات حصلت على درجة متوسطة لجميع الفقرات، وأن آليات ضبط مشكلات التعليم الخاص حصلت على درجة مرتفعة لجميع الفقرات. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية للمشكلات التي تواجهها المدارس الخاصة وأساليب التعامل معها وآليات ضبطها تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وعدد الطلبة في المدرسة، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية يعزى لمتغير الخبرة التعليمية للمديرين الذين يمتلكون خبرة من (١- ٥) سنوات ، ولمتغير المرحلة التعليمية لصالح المدارس الثانوية، ولمتغير نوع البناء المدرسي لصالح المبنى المستأجر، ولمتغير الجهة المالكة للمدرسة لصالح المدارس التي يملكها أفراد أو جمعيات خيرية. وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها : قيام وزارة التربية والتعليم بتقييم فعالية المدارس الخاصة في العملية التعليمية، وتقييم درجة توظيف الخدمات التربوية التي تقدمها المدارس الخاصة، ومعرفة اتجاهات وأفكار مالكي المدارس الخاصة، واتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الخاص وسبل الإرتقاء به .

دراسة ياسين (٢٠١٠) ، هدفت الدراسة تعرف الدور الذي تقوم به المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم في الأردن، وتم جمع المعلومات عن طريق إتباع المنهج النوعي التحليلي، من خلال الزيارة الميدانية، وإجراء المقابلات الشخصية مع إدارة المنظمات وأصحاب القرار فيها، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المنظمات غير الحكومية المحلية والدولية الناشطة في مجال التعليم في الأردن، تم أخذ عينة قصدية لأغراض الدراسة مكونة من أربع منظمات غير حكومية، اثنتين محلية واثنتين دولية، ومقرهن عمان. وأظهرت النتائج أن المنظمات غير الحكومية لها تأثير على عملية التغيير الإيجابي، وذلك عن طريق تفعيل برامج تربوية تعليمية خاصة بفئات عمرية مختلفة، أهمها مرحلة رياض الأطفال والتعليم الأساسي، مما حقق بشكل إيجابي تغيير الفكرة السائدة في تقبل وجود المنظمات غير الحكومية في المنطقة العربية، إذ ارتفعت نسب الالتحاق بالمدارس، وانخفضت نسب الأمية، إضافة إلى التحسين والتطوير المطبق على المدارس من أنظمة ومناهج وأبنية، إلا أنها تعاني من مشكلة نقص التمويل في دعم برامجها ومشاريعها المستمرة. وفي النهاية قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات الموجهة إلى مؤسسات الدولة وصانعي القرار فيها؛ للمساهمة في تسهيل التشريعات والأنظمة الخاصة بالمنظمات غير الحكومية.

دراسة آل الشيخ (٢٠١٠) والتي هدفت إلى دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الإبتدائية في المجالين الفني والإداري، وهي المرحلة التي تم تقويمها. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) فرداً، منهم (١٥) مشرف، و(١٤) مشرف إدارة، و(١٠٨) مديراً. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية دور التقويم الشامل في تحسين الأداء الإداري والفني لمدير المدرسة. وأوصت بإسناد تقويم أداء المدارس إلى هيئة مستقلة محايدة، وكذلك تحديث وتطوير أدوات التقويم الشامل بناء على مخرجات العمل الميداني.

ب.الدراسات الأجنبية

دراسة جميلو وأوسمان (Gemello & Osman ,١٩٨٤) بعنوان تقدير الطلب على التعليم الخاص، هدفت الدراسة تعرف المحددات الإقتصادية والإجتماعية والدينية للطلب على المدارس الخاصة، استخدم الباحثان أسلوب دراسة البيانات المقطعية، والنموذج اللوجستي، هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض العوامل الإقتصادية والإجتماعية والدينية التي تؤثر على قرار الأسرة في الحاق

أبنائها بالمدارس الخاصة، بالإضافة إلى تحليل سياسة الدعم الحكومي للتعليم الخاص وفق معياري الكفاءة والفعالية.

دراسة موراسكين وستولش (Muraskin and Stullich ,١٩٩٩) ، هدفت الدراسة تعرف المنافع والخسارة من استخدام المدارس الخاصة والمدارس الدينية في مدينة كولومبيا، للتخفيف من الإزدحام في المدارس الحكومية ، وحدة الزيادة في المدارس النظامية ، وزيادة العدد في المدارس الخاصة. وتم دراسة تصميم برنامج الإدارة والنفقات، وقد ركزت الدراسة على الطرق المستخدمة لمواجهة الإزدحام واهتمامات المنطقة باستخدام المدارس الخاصة للتخفيف من حدة المشكلة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المدارس الخاصة لها منافع كبيرة في المساهمة في حل مشكلة الإزدحام في المدارس الحكومية.

دراسة ماكلور (Maclure,2000) بعنوان "المنظمات غير الحكومية والتعليم في جنوب الصحراء الافريقية " بيّن فيها أن دور المنظمات غير الحكومية كان في تعزيز المقاومة ضد الهيمنة على التعليم، وتحديدًا في دول شبه الصحراء الافريقية، وكانت الهيمنة على شكل سيطرة النخبة الحاكمة ونشرها الأفكار التي تمكّنها وتعزز قوتها لنظامها في العالم، سواء كان سياسيًا أم اجتماعيًا أم ثقافيًا، إذ اعتبر التعليم آنذاك من مهمات الحكومة، ذلك لأنه من الوسائل الفعالة لفرض الدولة وتعزيز شرعيتها، لذا ظهرت المنظمات غير الحكومية لتعديل وتجديد مثل هذه الأفكار، مما أحدثت تغييرًا استراتيجيًا على سياسة الدولة، وفرضت برامج التكيّف الهيكلي، مما أدت إلى ظهور جماعات وجهات فاعلة تهتم بالتنمية المؤسسية.

دراسة روس وجو (Ross and Gowe ,٢٠٠١) بعنوان "المدارس الخاصة: تحد جديد لبرامج تدريب الخريجين ". أكدت الدراسة أن معظم مديري المدارس في الولايات المتحدة موظفون من قبل مجلس التعليم المحلي في كل ولاية ، إلا أن المؤسسات التعليمية في القطاع الخاص تحتاج إلى عدد كبير من المديرين المدربين . والجامعات تتجاهل الفروق بين إدارة المدرسة الخاصة والعامة، وتؤهل المديرين على الخدمة في المدارس العامة. وهذه الدراسة كشفت عن الإختلافات بين المدارس الخاصة والعامة، وأوضحت أن المدارس الخاصة تواجه تحديات تختلف كليا عن تلك التي تواجه المدارس في القطاع العام. وكذلك أظهرت الدراسة أن لمدير المدرسة الخاصة سلطة أكبر على نشاطات المدرسة، وهو الذي يقوم بتعيين المدرسين.

وفي دراسة قام بها آنزر (Anzar,2002) بعنوان "قطاع المنظمات غير الحكومية في الباكستان: الماضي والحاضر والمستقبل" ، بين فيها ثقة أفراد المجتمع المحلي بدور المنظمات غير الحكومية في الدعم والتنمية، ووضح من خلال الدراسة مدى الإنتشار الواسع لوجود المنظمات غير الحكومية في مناطق مختلفة في البلاد لتحقيق هذه الغاية، وأنها تقوم بتقديم خدماتها من خلال مبدأ الشراكة بين القطاعين العام والخاص مع المنظمات غير الحكومية، وأظهرت الدراسة أن المنظمات أسهمت بشكل واضح في خفض تكاليف متطلبات المدارس الخاصة في الأحياء الفقيرة في البلاد، وأنها حققت نجاحات في إنشاء مدارس خاصة بالإناث، كما أظهرت أيضًا أن المنظمات غير الحكومية ساعدت في تحسين وتطوير المدارس الحكومية ، كذلك تدريب المعلمين أثناء أداءهم لعملهم، كما قدمت خدمات مراكز تعليم الطفولة في المدارس الخاصة بناءً على أولوية التعليم المبكر التي وضعتها الحكومة.

دراسة ريجت و وينك (Reget and Weenink ,٢٠٠٥) هدفت الدراسة تعرف سبب دفع أبناء الطبقة الغنية (العليا) والمتوسطة رسوم التعليم الخاص في هولندا. استخدمت هذه الدراسة المقابلات، إذ تمت مقابلة (٣٧) ولي أمر و(٢٠) طالباً يدرسون في المدارس الخاصة، وكذلك استجابة (٣٦٧) مشاركاً من أولياء الأمور في المدارس الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن عدم الإنضباط في المدارس الحكومية، وخاصة عند الذكور هو السبب الرئيسي للآباء والطلبة في اختيار المدارس الخاصة، وكذلك عدم النجاح في المرحلة الثانوية. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك خطأ في أسلوب تربية الأبناء من قبل الوالدين، وأن الآباء ينتقدون المدارس العامة لعدم وجود نظام لتأديب الطلبة، والعمل على تلبية الإحتياجات الفردية. أما المدارس الخاصة من وجهة نظر الآباء، فإنها تتميز بقواعد صارمة، وإشراف دائم، ومشاركة مكثفة مع الطلاب، ولديها رؤية محددة، وذلك لا يتوفر في المدارس العامة، وبذلك يستطيع الطلبة الحصول على التعليم العالي، ودرء الإنزلاق في المستقبل.

دراسة تشونلان (Chunlan,2006) في الصين، عن المنظمات غير الحكومية ، ودورها في تنمية التعليم، فقد بيّنت أن هذه المنظمات وبالتعاون مع مؤسسات تنمية الشباب، قد قامت في خوض تجارب ومحاولات دعا لها القرن الواحد والعشرون، لاستحداث التعليم وزيادة نسبة المشاركة والإلتحاق، وتبيّن له أن هذه المنظمات غير الحكومية واجهت استراتيجيات تعكس الصعوبات التي قد تقابلها في أدائها وعملها، مثل نقص الأموال، وأن تدريب المتطوعين والموظفين كان قائمًا دون وجود نظام مدروس.

دراسة لي (Lee ,٢٠٠٦)، هدفت الدراسة تعرف العوامل التي ساعدت في إصلاح نظم التعليم في هونج كونج وسنغافورة، ومن ثم المقارنة بينهما. إذ أشارت نتائج الدراسة أن نظم التعليم في هذين البلدين تأثرت بمتطلبات سوق العمل والمجتمع، وأن كلاً منهما عملت على اصلاح نظم التعليم، وتحسين نوعيته من خلال إتاحة المزيد من الخيارات أمام اولياء الأمور والطلاب، ومنح المدارس المزيد من الحكم الذاتي والمزيد من التنوع في نظم التعليم، إذ أن حكومة هونج كونج أدخلت نظام الدعم المباشر لنظام التعليم بهدف بناء نظام قوي للمدارس الخاصة المستقلة منذ عام ١٩٩١، أما سنغافورة فقد وضعت سياسة المدارس المستقلة وإضفاء الطابع المؤسسي على المدارس الخاصة. كما أن الدراسة أكدت على أهمية دور الحكومات في توفير ونشر التعليم، وتقارن بين دوافع الحكومات في نمو القطاع الخاص وتغيير الدور الذي تقوم به الحكومات في السياسات التعليمية، والتحول والتركيز على سبل تحسين كفاءة وفعالية الإدارة المدرسية ونوعية التعليم.

دراسة تشمومبو (Chimombo ,٢٠٠٩) هدفت الدراسة تعرف دور المدارس الخاصة في تلبية الطلب على التعليم الثانوي في مختلف التخصصات، وما السياسات التي تعمل على تحقيق ذلك؟ وهل القطاع الخاص قادر على توفير حل لمشكلات التعليم الثانوي في ملاوي؟ أشارت نتائج الدراسة إلى أن المدارس الخاصة تلعب دورا رئيساً في جهود الحكومة في توفير التعليم الثانوي، إلا أنه لا يوجد آليات تنظيمية في نوعية التعليم المقدم من قبل القطاع الخاص . وأن هناك حاجة إلى سياسات واضحة لتحسين مساهمة القطاع الخاص في توفير التعليم الثانوي، وهناك ضعف في العلاقة ما بين الحكومة والقطاع الخاص، فالحكومة لا تقدم للمدارس الخاصة الكتب والمعلمين وتستبعد من الانشطة الحكومية، وأن المؤسسات التربوية أصبحت مؤسسات تجارية، وانه يجب وضع قواعد للرسوم وأجور المعلمين والانضباط وغيرها من الأمور المتعلقة بالمدارس الخاصة.

ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة

اهتمت الدراسات السابقة بعدد من الموضوعات المتعلقة بالتعليم الخاص يمكن أجمالها بالمواضيع الآتية:

١. تحديد المشكلات التي يعاني منها التعليم الخاص من زوايا متعددة ومن وجهات نظر متعددة كالمديرين والمشرفين وأولياء الأمور والمعلمين والطلبة.

٢. دور المنظمات غير الحكومية والأهلية والخاصة في دعم التعليم.

٣. التوجه نحو خصخصة التعليم في الأردن.

٤. تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة.

٥. المدرسة الخاصة كحل لمشاكل التعليم الحكومي.

٦. إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام.

٧. أسباب إلحاق أولياء الأمور أبناءهم بالمدارس الخاصة.

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها عنيت بتطوير أداة لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، وذلك عن طريق تعرف وتحديد الدور التروي للمدارس الخاصة، وكذلك تحديد الدور الإقتصادي الذي تضطلع به المدارس الخاصة، وتقييم هذين الواقع من وجهة نظر مديري المدارس الخاصة، ثم العمل على تطوير أداة التقييم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وإجراءات الدراسة، وخطوات بناء الأداة، ودلالات الصدق والثبات، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج.

منهجية الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير أداة باستخدام المنهج المسحي الإرتباطي التطويري، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة. واستخدمت الإستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة، ممن هم على رأس عملهم في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، وعددهم (٤٩١) مديراً ومديرة، ويظهر الجدول (٤) البيانات التفصيلية لتوزُّع أفراد مجتمع الدراسة، وفقاً لمتغيراتها.

جدول (٤)

توزع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها

الرقم	المتغير	فئاته	العدد	المجموع
1	الجنس	ذكر	120	491
		أنثى	371	
2	المؤهل العلمي	أقل من بكالوروس	67	491
		بكالوريوس	123	
		دراسات عليا	301	
٣	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	77	491
		من ٥ – ١٠ سنوات	131	
		أكثر من ١٠ سنوات	283	

عينة الدراسة

أما عينة الدراسة فتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية ، وتكونت من (٣١١) مديراً ومديرةً للمدارس الخاصة في محافظة العاصمة خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ وتم تحديدها وفقاً للنسبة المئوية لكل طبقة. ويظهر الجدول (٥) البيانات التفصيلية لتوزُّع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (٥)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

الرقم	المتغير	فئاته	العدد	المجموع
1	الجنس	ذكر	76	311
		أنثى	235	
2	المؤهل العلمي	أقل من بكالوروس	43	311
		بكالوريوس	76	
		دراسات عليا	192	
٣	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	49	311
		من ٥ – ١٠ سنوات	83	
		أكثر من ١٠ سنوات	179	

خطوات تطوير الأداة

نظراً لخصوصية البحث في تطوير الأدوات والمقاييس تم اتباع الخطوات الآتية:

الخطوة الاولى: الغرض من تطوير الأداة

في هذه المرحلة تم تحديد الغرض من هذه الأداة، وهو بناء مقياس يهدف إلى تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، وذلك من أجل تقديم أداة مطورة لتقييم فعالية هذه المدارس، ودرجة تحقيقها لأهدافها ووظائفها، ومعرفة نقاط القوة والضعف في أداء هذه المدارس.

الخطوة الثانية: تعرف محتوى الأداة

من خلال الإطلاع على الأدب النظري، وتحليل الدراسات السابقة ، واستطلاع آراء خبراء الإدارة التربوية، وآلية بناء الأدوات والمقاييس. وكذلك مشاريع التقييم أو الإعتماد أو تطوير المدارس في عدد من الدول العربية.

وقد أفاد الباحث من دراسة الزغابي (٢٠٠٦) التي تناولت واقع تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية في دولة الإمارات العربية، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (٧٥) فقرة، شملت خمسة مجالات هي: القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية والمالية، المناخ التنظيمي المؤسسي، والعلاقات والإتصال مع الأفراد والمؤسسات.

وقد تمت الإفادة أيضاً من دليل تقييم المدارس لدولة الإمارات العربية (٢٠١١)، إذ تم تحديد ستة مرتكزات للتقييم ذات إجراءات ومؤشرات محددة في وظائف وأداء المدرسة، وهي: القيادة المدرسية، المدرسة كمجتمع، التوجه المدرسي نحو تعلم الطلاب، جودة البيئة الصفية، التطور الشخصي للطلبة، ونتائج التحصيل الطلابي. وتؤدي نتائج التقييم إلى الإعتماد الأكاديمي للمدرسة، وقد صنف التقييم وفق المجالات المذكورة إلى ثلاثة مستويات وهي: المستوى الفعال للغاية: والذي يعني وجود مخرجات جيدة وممارسات متميزة، والمستوى الفعال: وهو مخرجات مقبولة وممارسات مناسبة، والمستوى غير الفعال: ويعني أن المخرجات لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب.

وكذلك دراسة الأمير والعواملة (٢٠١١) التي هدفت إلى تعرف درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تكونت الإستبانة من ثماني مجالات وهي: شؤون الطلبة، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، القيادة والتخطيط، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وأداء التربية والتعليم. وأوصى الباحثان بصرورة تطبيق هذا المشروع على مدارس وزراة التربية والتعليم.

ودليل التقييم الذاتي للمدارس السعودية (٢٠١١) الصادر عن مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، وقد حددت محاور التقييم الذاتي في المدرسة ببعدين: الأول تقييم نواتج التعلم، ويتكون هذا البعد من التحصيل الأكاديمي، الإنضباط والإنتظام، السلوكيات الإيجابية والصحة. والبعد الثاني تقييم الأداء المدرسي، ويتكون من القيادة والإدارة التربوية، البيئة المدرسية، المنهج الدراسي، التدريس، الأنشطة والبرامج الإضافية، الإرشاد المدرسي ورعاية الطلاب، التطوير المهني، الأسرة والمجتمع، والتقييم.

ودليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم (٢٠٠٦) وتكونت مجالات أداة التقييم من: المبنى المدرسي، القيادة التربوية، هيئة التدريس، المشاركة المجتمعية، والمتعلم.

والدليل المرجعي لنموذج التقييم المدرسي (٢٠١٢) الصادر عن مجلس التعليم في ولاية الينويز، وتكون من المجالات الآتية: الإدارة والعمليات، الأمن والصحة العامة، الموارد البشرية، البرامج والخدمات التعليمية، برامج التعليم ثنائية اللغة، والتعليم الخاص.

ودليل التقييم الذاتي للمدرسة (٢٠١٠)، الصادر عن وزارة التربية والتعليم السعودية، وتكون الدليل من الأبعاد الآتية : بُعد مدخلات المدرسة، وتضم مجالات عدة منها : الطلاب، المعلمين، المبنى المدرسي، إمكانات المدرسة. وبُعد عمليات التعليم والتعلم. وتضم مجالات منها : بيئة التعلم وظروفه داخل الصف، فاعلية التدريس، المشكلات المعوقة للتعلم، وبُعد مخرجات المدرسة. وتتمثل في التحصيل الدراسي.

وبناءً على ما تقدم تم تحديد مجالات عمل المدارس الخاصة، وبالتالي تحديد مجالات أداة التقييم التي تم تطويرها، كما تم تحليل كل مجال، وتحديد مؤشرات الأداء الخاصة بكل مجال من مجالات تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن.

الخطوة الثالثة: بناء فقرات الأداة

هدفت هذه الخطوة إلى فرز المتغيرات التي تبنى على أساسها الأداة، وإعداد الأداة بصورتها الأولية ملحق (١)، إذ تم صياغة (١١٦) فقرة موزعة على سبعة مجالات تشكل البنية الأساسية للأداة. وقد اشتملت الاستبانة على قسمين أساسيين هما:

القسم الأول: البيانات الشخصية: إذ تعتبر المتغيرات الشخصية ذات أهمية كبيرة في التعرف على خصائص العينة والوقوف على مدى تأثيرها على نتائج الدّراسة، ومن أهم المتغيرات الشخصية:

- الجنس : وله مستويان (ذكور، وإناث).
- المؤهل العلمي : وله ثلاثة مستويات (أقل من بكالوريوس، وبكالوريوس، ودراسات عليا).
- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، ٥ – ١٠ سنوات، ١١ – فأكثر).

القسم الثاني : وقد تم تنظيم الإجابة من مرحلتين، الأولى: تتعلق بدرجة الأهمية لمؤشرات الأداة، لتجيب عن أسئلة الدراسة الأول والثاني والثالث المتعلقة بتطوير أداة تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة، وتكون سلم الإجابة من خمسة تدرجات يعبر عن درجة الإتفاق مع أهمية الفقرة؛ وهي (أتفق بشدة، أتفق، أتفق نوعاً ما، لا أتفق، لا أتفق بشدة) وتحمل الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) بحسب الترتيب. والثانية: يتعلق بدرجة التوفر لمؤشرات الأداة، لتجيب عن أسئلة الدراسة الرابع والخامس المتعلقة بتقييم واقع الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة، وتكون

سلم الإجابة من خمسة تدرجات يعبر عن درجة التوفر لمؤشر الأداء في المدرسة؛ وهي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وتحمل الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) بحسب الترتيب.

الخطوة الرابعة: صدق أداة الدراسة

تم استخدام صدق المحتوى لأداة الدراسة، وذلك بعرض الإستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الإختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا) وجامعة مؤتة، وقد بلغ عدد المحكمين (١١) محكماً، ملحق (٢)؛ وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (١١٦) فقرة موزعة على سبعة مجالات. وقد طلب من المحكمين قراءة فقرات الإستبانة، وبيان الرأي في محتوى الفقرة، من حيث وضوحها، ودقة الصياغة، ودرجة إنتماء الفقرة وتمثيلها للمجال الذي تنتمي إليه، وبيان إن كانوا يقترحون نقل الفقرة من مجال إلى آخر، أو حذفها أو تعديلها، أو دمج بعض المجالات، أو إضافة مجالات أخرى، أوإضافة فقرات أخرى للأداة، أو إجراء أي تعديل آخر يرونه مناسبًا لتكوين مؤشرات الأداء المكونة للأداة المطورة.

وبناء على إقتراحات المحكمين وآرائهم، فقد تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات، لذا ووفقاً لآراء المحكمين فقد أعاد الباحث صياغة الأداة، لتصبح أكثر ملاءمة، إذ أصبح عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (٨٢) فقرة، وعدد المجالات ستة؛ هي: القيادة والتخطيط، المناخ التنظيمي، بيئة التعيلم والتعلم، المناخ الإجتماعي، المباني والخدمات، والدور الإقتصادي.

الخطوة الخامسة: ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (30) فرداً من مجتمع الدراسة، وذلك للتأكد من سلامة اللغة، وصياغة الفقرات، ودرجة فهم أفراد المجتمع للفقرات الواردة في الأداة، وجمع ملاحظاتهم عن الأداة، وتم إعادة الإختبار على العينة نفسها بعد اسبوعين. تم استخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا، ومعامل ارتباط بيرسون. فكانت النتائج كما يظهر في جدول (٦) أن قيمة معامل كرونباخ الفا، كان مقبولاً لجميع مجالات الدراسة الستة، وهذا يعني توافر درجة كبيرة من خصائص الصدق الداخلي للمقاييس.

وكذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (الاختبار – إعادة الاختبار) على العينة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (86.)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويمكن الاعتماد عليها، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

جدول (٦)

جدول نتائج ثبات الأداة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)	معامل ارتباط بيرسون
١	القيادة والتخطيط	١٣	.89	.98
٢	المناخ التنظيمي	١٥	.91	.94
٣	بيئة التعليم والتعلم	٢٦	.94	.96
٤	المناخ الاجتماعي	٨	.90	.87
٥	المباني والخدمات	١٢	.92	.86
٦	الدور الاقتصادي	٨	.81	.91

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة بناءً على إحصائية وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠١٢/٢٠١١ ، وتحديد عينة الدراسة بناء على متغيراتها، تم توزيع الإستبانة على أفراد العينة على مرحلتين، الأولى لتطوير الأداة، والثانية تطبيق الأداة التي تم تطويرها لتقييم الدور التربوي والإقتصادي في الأردن.

الخطوة السادسة : المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات احصائيا تم استخدام الاساليب الاحصائية الأتية :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاجابة عن الاسئلة الاول والثالث والرابع والخامس ، وتم استخدام تحليل التباين الاحادي واختبار ت للعينات المستقلة للاجابة عن السؤال الخامس ، واستخدم ايضا التحليل العاملي (معاملات التشبع والشيوع) للاجابة عن السؤال الثاني . وكانت الاستجابات محصورة ضمن ٥ اجابات من ١ الى ٥ ، أي بمعدل أربع خطوات ، وتم اعتماد ٣ درجات (مرتفعة ، متوسطة ، متدنية) لإجابة أفراد عينة الدراسة وذلك بتقسيم ٤ على ٣ لينتج مقدار الفترة (١,٣٣) وعليه تكون الإجابات : الأولى منخفضة (١-٢,٣٣) ، والثانية متوسطة (٢,٣٤-٣,٦٦) ، والثالثة مرتفعة (٣,٦٧-٥).

الخطوة السابعة: الوصول للأداة بصورتها النهائية واستخدامها لتحديد درجة كفاية الدور التربوي والاقتصادي للمدارس الخاصة في الاردن .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق الإجراءات على العينة، وتجميع الإستبيانات وتفريغ استجاباتها المتضمنة على بيانات رقمية قابلة للتحليل الإحصائي، إذ بلغ عدد الإستبانات الصالحة للتحليل (٣١١) استبانة. تم استخدام درجة الأهمية (الإتفاق) للإجابة عن الأسئلة الاول والثاني والثالث المتعلقة بتطوير أداة تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة، واسخدام درجة التوفر للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس المتعلقين بتقييم الدور التربوي للمدارس الخاصة ،. تالياً استعراض النتائج التي تم الوصول إليها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الأداة المناسبة لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات مديري ومديرات المدارس الخاصة لتحديد درجة الأهمية لكل مجال من مجالات تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة بغرض الوصول إلى تطوير أداة التقييم.

يوضح الجدول (٧) أن درجة أهمية فقرات الإستبانة مرتفعة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة. وأن درجة الأهمية مرتفعة لكل مجال من المجالات، وبصورة أكثر تفصيلاً، اذ يظهر أن درجة الأهمية لمجال المباني والخدمات قد حصل على أعلى درجة ، يليه مجال القيادة والتخطيط، بينما جاءت أدنى درجة أهمية في مجال المناخ الاجتماعي.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس الخاصة

على درجة أهمية مجالات تقييم الدور التربوي والإقتصادي مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي

مجالات التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المباني والخدمات	4.71	.41	مرتفعة
القيادة والتخطيط	4.64	.38	مرتفعة
بيئة التعليم والتعلم	4.62	.40	مرتفعة
المناخ التنظيمي	4.58	.49	مرتفعة
الدور الاقتصادي	4.58	.48	مرتفعة
المناخ الاجتماعي	4.54	.49	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

ولتحديد درجة الأهمية في كل مجال من مجالات تقييم الدور التربوي والإقتصادي، تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المجال، وكانت النتائج كما يلي:

أولاً: القيادة والتخطيط : يوضح الجدول (٨) أن:معظم إجابات أفراد العينة تدل على درجة أهمية مرتفعة، إذ بلغ عدد فقرات مجال القيادة والتخطيط ذات الدرجة المرتفعة (١٣) فقرة من أصل (١٣) فقرة. **إذ** بلغ اكبر متوسط حسابي (4.8)، درجة أهمية مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تمتلك المدرسة منظومة قيمية (رؤية، رسالة، قيم) محددة"، وأدنى متوسط حسابي بلغ (4.37)، درجة مرتفعة، حصلت عليه الفقرة التي تنص" تشرك الإدارة العاملين عند بناء خطة المدرسة ". **و**من خلال الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (43. –86.). يتضح أن البيانات منسجمة.

الجدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأهمية كل فقرة من فقرات مجال القيادة والتخطيط مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
2	تمتلك المدرسة منظومة قيمية (رؤية، رسالة، قيم) محددة	4.80	.43	مرتفعة
1	تتوافر في المدرسة خطة استراتيجية تطويرية واضحة	4.76	.49	مرتفعة
13	تركز الإدارة المدرسية على جودة نواتج تعلم الطلبة	4.76	.51	مرتفعة
11	توفر الإدارة بيئة من الثقة والدعم تشجع على العمل	4.73	.54	مرتفعة
12	تفوض الإدارة جزءاً من صلاحياتها للعاملين، كل حسب اختصاصه	4.72	.52	مرتفعة
4	تتصف خطة المدرسة بالمرونة والواقعية	4.70	.55	مرتفعة
3	تنطلق خطة المدرسة من فلسفة وزارة التربية والتعليم، وأهدافها، وسياستها التعليمية	4.68	.59	مرتفعة
10	تتابع الإدارة المدرسية جميع العاملين وتقدم لهم التغذية الراجعة عن أدائهم	4.68	.63	مرتفعة
5	تتفاعل خطة المدرسة مع المستجدات الحديثة	4.60	.65	مرتفعة
7	تُقيّم الخطة بصورة دورية للحكم على أداء المدرسة	4.57	.59	مرتفعة
9	يصنع القرار في المدرسة بإشراك جميع الأطراف من أصحاب العلاقة	4.50	.78	مرتفعة
8	تمتلك المدرسة نظاماً للجودة الشاملة	4.46	.76	مرتفعة
6	تشرك الإدارة العاملين عند بناء خطة المدرسة	4.37	.86	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

ثانياً: المناخ التنظيمي : يوضح الجدول (٩) أن معظم إجابات أفراد العينة يدل على درجة مرتفعة، إذ بلغ عدد فقرات مجال المناخ التنظيمي ذات الدرجة المرتفعة (١٥) فقرة من أصل (١٥) فقرة.إذ بلغ اكبر متوسط حسابي (٤,٧٢)، درجة مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " يتوافر في المدرسة هيكلية إدارية ميسرة لعمليات الاتصال "، وأدنى متوسط حسابي بلغ (٤,٤٣)، درجة مرتفعة، حصلت عليه الفقرة التي تنص" يشترك العاملون في البرامج التدريبية والتأهيلية برغبتهم " ، من خلال الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (٠,٥٣ – ٠,٩٢). يتضح أن البيانات منسجمة، مما يزيد الثقة بالنتائج.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأهمية كل فقرة من فقرات مجال المناخ التنظيمي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
14	يتوافر في المدرسة هيكلية إدارية ميسرة لعمليات الاتصال	4.72	.53	مرتفعة
15	تمتلك المدرسة طاقات بشرية مؤهلة (تربوياً، علمياً وتقنياً)	4.69	.59	مرتفعة
24	تسود العلاقات الإيجابية (التعاون والألفة والمحبة) بين جميع أفراد المجتمع المدرسي	4.66	.66	مرتفعة
23	يعتز العاملون بانتمائهم للمدرسة	4.65	.68	مرتفعة
22	يتوفر أمن وظيفي للعاملين في المدرسة	4.64	.69	مرتفعة
16	تحدد المهام الوظيفية لكل فرد في المدرسة بشكل واضح	4.61	.66	مرتفعة
17	تطبق القوانين والنظم واللوائح بشكل مرن	4.59	.59	مرتفعة
18	تتصف الجداول (الدراسية والإشغال والمناوبة) بالدقة	4.56	.74	مرتفعة
20	توفر المدرسة رعاية صحية للعاملين فيها	4.56	.84	مرتفعة
21	تيسّر المدرسة عملية نقل المعلمين من وإلى المدرسة	4.56	.92	مرتفعة
27	يتصف تقييم أداء العاملين في المدرسة بالشفافية	4.55	.72	مرتفعة
25	تعتمد المدرسة برنامجاً سنوياً لتدريب وتأهيل العاملين يلبي احتياجاتهم	4.55	.81	مرتفعة
19	تطبق المدرسة الحوافز والمكافئات على العاملين بعدالة	4.52	.80	مرتفعة
28	تؤدي عمليات تقييم الأداء لزيادة فعالية الجودة في التعليم	4.46	.80	مرتفعة
26	يشترك العاملون في البرامج التدريبية والتأهيلية برغبتهم	4.43	.86	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

ثالثاً: بيئة التعليم والتعلم: يوضح الجدول (10) أن معظم إجابات أفراد العينة تدل على درجة مرتفعة إذ بلغ عدد فقرات مجال بيئة التعليم والتعلم ذات الدرجة المرتفعة (٢٦) فقرة من أصل (٢٦) فقرة. وأن اكبر متوسط حسابي بلغ (4.74)، درجة أهمية مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تتابع المدرسة عملية التخطيط والإعداد للدروس الصفية "، وأدنى متوسط حسابي بلغ (4.48)، درجة مرتفعة، حصلت عليه الفقرة التي تنص" تحرص المدرسة على طرح الدروس المحوسبة عبر موقعها الالكتروني لزيادة التفاعل بين المعلمين والطلبة ". ومن خلال الانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (0.51 – 0.79). يتضح أن البيانات منسجمة، مما يزيد الثقة بالنتائج ويمكن القول أن هناك درجة توافر مرتفعة في مجال بيئة التعليم والتعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأهمية كل فقرة من فقرات مجال بيئة التعليم والتعلم مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
31	تتابع المدرسة عملية التخطيط والإعداد للدروس الصفية	4.74	.52	مرتفعة
32	يمتلك المعلمون مؤهلات علمية تؤهلهم لتدريس المواد الدراسية الموكلة لهم	4.74	.51	مرتفعة
44	تعزز المدرسة التزام الطلبة بالأنظمة والتعليمات	4.70	.55	مرتفعة
40	يشكل المعلمون في المدرسة فرق عمل تعليمية ناجحة ويتبادلون الخبرة فيما بينهم	4.68	.54	مرتفعة
41	يمتلك المعلمون معرفة موثقة بنتائج طلابهم وتقدمهم	4.68	.56	مرتفعة
39	تتابع المدرسة عمليات تقويم الطلبة باستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم حديثة	4.68	.56	مرتفعة
29	تلتزم المدرسة بالمناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم	4.66	.60	مرتفعة
35	تحرص المدرسة على متابعة المعلمين أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة	4.65	.59	مرتفعة
51	يمتلك الطلبة توجهات إيجابية نحو التعلم والحياة المدرسية	4.65	.61	مرتفعة
30	تعتمد المدرسة مناهج إضافية مقرة من مجلس التربية والتعليم	4.64	.68	مرتفعة
45	تعالج المدرسة المشكلات الطلابية بالتوجيه والإرشاد بعيدا عن استخدام العنف اللفظي أو البدني	4.64	.71	مرتفعة
52	يربط الطلبة ما يتعلمونه بخبراتهم الحياتية	4.64	.64	مرتفعة
33	تتابع المدرسة تنفيذ الخطط العلاجية والإثرائية باستمرار	4.64	.63	مرتفعة
38	تشجع المدرسة الطلبة على عملية التعلم الذاتي	4.63	.61	مرتفعة
34	تركز المدرسة على الأنشطة الدراسية الصفية واللاصفية	4.62	.60	مرتفعة
53	يتقبل الطلبة سياسات المدرسة ويتفهمون الإجراءات المتخذة بحقهم	4.62	.58	مرتفعة
42	يساندُ المعلمونَ من هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة	4.59	.75	مرتفعة
54	يشارك الطلبة في المجالس الطلابية بفاعليه	4.58	.67	مرتفعة
47	يمتلك الطلبة فهماً واعياً للهوية الوطنية، ويعتزون بها	4.57	.76	مرتفعة
46	يمتلك الطلبة ثقافة مناسبة عن تاريخ الأردن(تطوره، ومناسباته، وانجازاته)	4.57	.73	مرتفعة
37	يتفاعل الطلبة مع المعلمين في الحصص الصفية بنشاط	4.57	.66	مرتفعة
43	يُشجع المعلمون الطلبة على الإنضباط الذاتي في المدرسة	4.55	.83	مرتفعة
50	يمتلك الطلبة مستويات عالية من الثقة وتقدير الذات	4.54	.67	مرتفعة
49	تشير معدلات الطلبة إلى تقدم مستمر في الأداء	4.52	.79	مرتفعة
48	يظهر الطلبة مستوىً مرتفعاً في الإختبارات (المعيارية والمقننة) مقارنة بالمدارس الأخرى	4.50	.74	مرتفعة
36	تحرص المدرسة على طرح الدروس المحوسبة عبر موقعها الالكتروني لزيادة التفاعل بين المعلمين والطلبة	4.48	.79	مرتفعة

رابعاً: المناخ الاجتماعي: يوضح الجدول (11) أن معظم إجابات أفراد العينة يدل على درجة مرتفعة ، إذ بلغ عدد فقرات مجال المناخ الاجتماعي ذات الدرجة المرتفعة (٨) فقرات من أصل (٨) فقرات. وأن أكبر متوسط حسابي بلغ (4.61)، درجة أهمية مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص "يشارك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في الأنشطة التي تقيمها المدرسة"، وأدنى متوسط حسابي بلغ (4.43)، درجة مرتفعة، حصلت عليه الفقرة التي تنص" تصدر المدرسة نشرات تثقيفية لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي ". ومن خلال الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الإنحراف المعياري التي وقعت بين (0.64 – 0.74). يمكن القول أن البيانات منسجمة.

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأهمية كل فقرة من فقرات مجال المناخ الاجتماعي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
58	يشارك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في الأنشطة التي تقيمها المدرسة	4.61	.64	مرتفعة
57	تشجع المدرسة أولياء الأمور على متابعة أداء أبنائهم باستمرار	4.61	.68	مرتفعة
61	تشارك المدرسة مؤسسات المجتمع في المناسبات المختلفة	4.59	.67	مرتفعة
59	يشارك أولياء الأمور(مجالس الآباء والأمهات)في التخطيط للمناسبات والأنشطة	4.58	.72	مرتفعة
60	تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع في تدريب طلبتها	4.53	.71	مرتفعة
62	تشارك المدرسة في حل المشكلات المجتمعية عن طريق تنفيذ المشروعات التربوية والإجتماعية	4.51	.74	مرتفعة
56	تتيح المدرسة لأولياء الأمور المشاركة بفاعلية في عمليات صناعة القرارات المتعلقة بمستقبل أبنائهم	4.46	.69	مرتفعة
55	تصدر المدرسة نشرات تثقيفية لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي	4.43	.72	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

خامساً: المباني والخدمات: يتبين من جدول (12) أن معظم إجابات أفراد العينة تدل على درجة أهمية مرتفعة ، إذ بلغ عدد فقرات مجال المباني والخدمات ذات الدرجة المرتفعة (١٢) فقرة من أصل (١٢) فقرة. وأن اكبر متوسط حسابي بلغ (4.81)، درجة أهمية مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تلتزم الحافلات بمواعيدها في نقل الطلبة ذهاباً وإياباً"، وأدنى متوسط حسابي بلغ (4.61)، درجة مرتفعة، حصلت عليه الفقرة التي تنص" تمتلك المدرسة موقعا مناسبا لبيئة التعلم بعيدا عن الضجيج".

ومن خلال الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (0.46 – 0.76). يتضح أن البيانات منسجمة.

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاهمية كل فقرة من فقرات مجال المباني والخدمات مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
72	تلتزم الحافلات بمواعيدها في نقل الطلبة ذهابا وإيابا	4.81	.46	مرتفعة
73	تلتزم المدرسة بالمعايير الصحية للمواد المباعة في المقاصف و كذلك العاملين فيها	4.79	.47	مرتفعة
71	توفر المدرسة صيانة مستمرة للمبنى المدرسي ومرافقه	4.78	.53	مرتفعة
70	تحافظ المدرسة على مستوى لائق من النظافة الشاملة	4.76	.54	مرتفعة
67	تتوافر في المدرسة المرافق الصحية الكافية	4.74	.54	مرتفعة
68	تتناسب ساحات وملاعب المدرسة مع أعداد الطلبة	4.72	.63	مرتفعة
64	يتوفر في المبنى المدرسي وسائل السلامة العامة والأمان	4.71	.52	مرتفعة
74	توفر المدرسة رعاية صحية مستمرةوكافية للطلبة	4.68	.62	مرتفعة
65	يتوافر في المدرسة صفوف دراسية صحية	4.66	.63	مرتفعة
66	تزود المدرسة مرافقها التعليمية بالأدوات والمواد والأجهزة الحديثة باستمرار	4.65	.64	مرتفعة
69	توفر المدرسة لمعلميها المصادر والوسائل التعليمية	4.61	.76	مرتفعة
63	تمتلك المدرسة موقعا مناسبا لبيئة التعلم بعيدا عن الضجيج	4.6	.69	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

سادساً: الدور الاقتصادي: يتبين من جدول (13) أن معظم إجابات أفراد العينة يدل على درجة أهمية مرتفعة ، إذ بلغ عدد فقرات مجال الدور الاقتصادي ذات الدرجة المرتفعة (٨) فقرات من أصل (٨) فقرات. وأكبر متوسط حسابي بلغ (4.63)، درجة توافر مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تتحمل المدرسة عبء تعليم الطلبة عن وزارة التربية والتعليم "، وأدنى متوسط حسابي بلغ (4.50)، درجة مرتفعة، حصلت عليه الفقرة التي تنص" تساهم المدرسة في رفد الخزينة بالضرائب المستحقة".

ومن خلال دراسة الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (0.53 – 0.92). يتضح أن البيانات منسجمة.

جدول (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأهمية كل فقرة من فقرات مجال الدور الاقتصادي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
75	تتحمل المدرسة عبء تعليم الطلبة عن وزارة التربية والتعليم	4.63	.67	مرتفعة
78	تقلل المدرسة حجم البطالة من خلال تشغيل المعلمين والعاملين في الخدمات التعليمية	4.63	.61	مرتفعة
82	تقدم المدرسة إمكانياتها ومرافقها للمجتمع المحلي	4.61	.71	مرتفعة
76	تعتبر المدرسة مشروعاً استثمارياً اقتصادياً في الوطن	4.60	.64	مرتفعة
81	تقدم المدرسة الدعم للجمعيات الخيرية ومراكز الأيتام	4.58	.75	مرتفعة
79	تسهم المدرسة في تحريك عجلة الاقتصاد الوطني من خلال المشاريع والخدمات المساندة	4.56	.73	مرتفعة
80	تمول المدرسة وسائل الإعلام من خلال الدعاية والتنافس مع المدارس الأخرى لاستقطاب الطلبة	4.53	.74	مرتفعة
77	تساهم المدرسة في رفد الخزينة بالضرائب المستحقة	4.50	.80	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما الصدق العاملي للأداة التي تم تطويرها لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة؟

تم اجراء التحليل العاملي الذي يعد أقوى أنواع الصدق، بهدف تحديد العوامل التي شكلت مقياس تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة ، وتحديد تشبع الفقرات على المجالات المختلفة بعد إجراء تدوير متعامد.

نتائج التحليل العاملي بعد التدوير : تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على قيمة تشبع تزيد عن (0.40) على كل بعد من الأبعاد الست مع تغيير في مواقع بعض الفقرات وانتقالها إلى أبعاد أخرى. والجداول التالية توضح معاملات تشبع الفقرات على كل بعد .

القيادة والتخطيط: إذ حصلت جميع فقرات هذا المجال على مقدار تشبع مقبول، تراوحت ما بين (0.44- 0.78). كما في جدول (14).

جدول رقم (14)

معاملات تشبع وشيوع الفقرات على المجال الأول (القيادة والتخطيط)

الرقم	تشبع الفقرات	معامل الشيوع
١	.52	.46
٢	.74	.60
٣	.69	.52
٤	.78	.68
٥	.52	.50
٦	.٤٥	.65
٧	.62	.72
٨	.٤٤	.57
٩	.٤٦	.59
١٠	.55	.53
١١	.45	.67
١٢	.51	.61
١٣	.40	.67

المناخ التنظيمي: تشير نتائج التحليل العاملي لهذا المجال أن تشبع الفقرات وقعت بين (0.74 -0.52)، وهي درجة مقبولة، وتحقق صدقاًعامليا مناسباً لمحتوى المجال كما يظهر في جدول (15).

جدول رقم (15)

معاملات تشبع وشيوع الفقرات على المجال الثاني (المناخ التنظيمي)

الرقم	تشبع الفقرات	معامل الشيوع
١٤	.66	.50
١٥	.61	.59
١٦	.66	.65
١٧	.71	.73
١٨	.54	.47
١٩	.72	.53
٢٠	.70	.54
٢١	.52	.37
٢٢	.72	.57
٢٣	.67	.49
٢٤	.72	.63
٢٥	.70	.68
٢٦	.74	.63
٢٧	.74	.54
٢٨	.71	.51

بيئة التعليم والتعلم: حصلت فقرات هذا المجال على درجة تشبع تقع بين (0.72 – 0.52) وهي درجات تشبع مقبولة كما يظهر في الجدول(16)، وتؤكد صدق المحتوى لهذا المجال نتيجة للتحليل العاملي.

جدول رقم (16)

معاملات تشبع وشيوع الفقرات على المجال الثالث (بيئة التعليم والتعلم)

الرقم	تشبع الفقرات	معامل الشيوع
٢٩	.71	.65
٣٠	.54	.40
٣١	.63	.56
٣٢	.62	.47
٣٣	.70	.55
٣٤	.70	.61
٣٥	.68	.56
٣٦	.56	.45
٣٧	.55	.42
٣٨	.66	.65
٣٩	.67	.60
٤٠	.67	.55
٤١	.66	.52
٤٢	.68	.60
٤٣	.57	.60
٤٤	.67	.55
٤٥	.61	.56
٤٦	.72	.62
٤٧	.65	.66
٤٨	.72	.64
٤٩	.62	.59
٥٠	.66	.70
٥١	.54	.60
٥٢	.64	.71
٥٣	.57	.67
٥٤	.57	.59

المناخ الإجتماعي: حصلت جميع فقرات هذا المجال على مقدار تشبع مقبول، تراوحت ما بين (0.41 – 0.64) كما في الجدول (17). وهذا يشير إلى أن التحليل العاملي يدعم صدق المحتوى لهذا المجال .

جدول رقم (17)

معاملات تشبع وشيوع الفقرات على المجال الرابع (المناخ الاجتماعي)

الرقم	تشبع الفقرات	معامل الشيوع
٥٥	.70	.69
٥٦	.41	.68
٥٧	.83	.67
٥٨	.72	.64
٥٩	.82	.71
٦٠	.83	.70
٦١	.83	.72
٦٢	.84	.71

المباني والخدمات: حصلت جميع فقرات هذا المجال على مقدار تشبع مقبول كما يظهر في الجدول(18)، تراوحت ما بين (0.80 – 0.61). وهذا يشير إلى أن التحليل العاملي يدعم صدق المحتوى لهذا المجال.

جدول رقم (18)

معاملات تشبع وشيوع الفقرات على المجال الخامس (المباني والخدمات)

الرقم	تشبع الفقرات	معامل الشيوع
٦٣	.69	.58
٦٤	.72	.78
٦٥	.61	.67
٦٦	.77	.62
٦٧	.71	.53
٦٨	.76	.65
٦٩	.68	.52
٧٠	.80	.71
٧١	.77	.61
٧٢	.73	.55
٧٣	.71	.58
٧٤	.65	.49

الدور الإقتصادي: حصلت فقرات هذا المجال على درجة تشبع تقع بين (0.74 – 0.60)، كما في الجدول (19)، وهي درجات تشبع مقبولة، وتؤكد صدق المحتوى لهذا المجال نتيجة للتحليل العاملي

جدول رقم (19)

معاملات تشبع وشيوع الفقرات على المجال السادس (الدور الاقتصادي)

الرقم	تشبع الفقرات	معامل الشيوع
٧٥	.60	.63
٧٦	.72	.58
٧٧	.68	.46
٧٨	.74	.57
٧٩	.67	.58
٨٠	.68	.52
٨١	.70	.70
٨٢	.69	.76

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة صدق (عمل) أداة التقييم التي تم تطويرها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض الأداة بصورتها النهائية على المحكمين البالغ عددهم (٢٠) محكماً من حملة الدكتوراة، ومن المشرفين التربويين والأخصائيين، ملحق (٤)،وقد طلب من المحكمين بيان رأيهم في كل مجال وفقرة بوضع كلمة مناسب أو غير مناسب، فكانت مجمل إجاباتهم تدل على أن الأداة مناسبة عموماً، في كل مجال من مجالاتها وفقراتها، كما يظهر في الجدول (٢٠) مما يدل على صدق الاداة ، ويمكن ان تعمل في تحديد درجة كفاية الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن.

جدول رقم (٢٠)

المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات الأداة بناء على إجابات المحكمين مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي
١	بيئة التعليم والتعلم	.93
٢	القيادة والتخطيط	.89
٣	المناخ الاجتماعي	.88
٤	المباني والخدمات	.83
٥	المناخ التنظيمي	.78
٦	الدور الإقتصادي	.71

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما واقع درجة كفاية الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن من وجهة نظر المديرين العاملين فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات مديري ومديرات المدارس الخاصة على كل مجال من مجالات التقييم. ويوضح الجدول (21) أن تقييم درجة التوفر للدور التربوي والإقتصادي في المدارس الخاصة مرتفعة لدى مديري ومديرات

المدارس من وجهة نظرهم، لكل مجال من المجالات، وأيضاً فإن درجة التوفر في مجال الدور الإقتصادي قد حصل على أعلى درجة (4.42)، يليه مجال المناخ الإجتماعي (٤,٣٧)، بينما كانت أدنى درجة توافر في مجال المناخ التنظيمي (٣,٨٨).

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس الخاصة على درجة التوافر لجميع المجالات مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي

مجالات تقييم الدور التربوي والإقتصادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
الدور الاقتصادي	4.42	.47	مرتفعة
المناخ الإجتماعي	4.37	.43	مرتفعة
التعلم والتعليم	4.29	.34	مرتفعة
القيادة والتخطيط	4.17	.27	مرتفعة
المباني والخدمات	4.06	.30	مرتفعة
المناخ التنظيمي	3.88	.32	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

ولمعرفة درجة التوفر للدور التربوي والإقتصادي في كل مجال من المجالات ، تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المجال، وكانت النتائج كما يلي:

أولاً: القيادة والتخطيط: يوضح الجدول (22) أن معظم إجابات أفراد العينة يدل على درجة توافر مرتفعة ، إذ بلغ عدد فقرات مجال القيادة والتخطيط ذات الدرجة المرتفعة (١٠) فقرات من أصل (١٣) فقرة، وفقرتان بدرجة متوسطة، وواحدة بدرجة متدنية. وأن أكبر متوسط حسابي بلغ (4.77)، درجة توافر مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تمتلك المدرسة منظومة قيمية (رؤية، رسالة، قيم) محددة "، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.32)، درجة متدنية، حصلت عليه الفقرة التي تنص" تمتلك المدرسة نظاماً للجودة الشاملة ". ومن خلال دراسة الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الإنحراف المعياري التي وقعت بين (0.89 – 0.45). يتضح أن البيانات منسجمة.

الجدول (22)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على درجة التوافر لكل فقرة من فقرات مجال القيادة والتخطيط مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
2	تمتلك المدرسة منظومة قيمية (رؤية ،رسالة ،قيم) محددة	4.77	.45	مرتفعة
13	تركز الإدارة المدرسية على جودة نواتج تعلم الطلبة	4.76	.51	مرتفعة
11	توفر الإدارة بيئة من الثقة والدعم تشجع على العمل	4.67	.58	مرتفعة
1	تتوافر في المدرسة خطة استراتيجية تطويرية واضحة	4.66	.53	مرتفعة
3	تنطلق خطة المدرسة من فلسفة وزارة التربية والتعليم، وأهدافها، وسياستها التعليمية	4.63	.62	مرتفعة
12	تفوض الإدارة جزءاً من صلاحياتها للعاملين، كل حسب اختصاصه	4.53	.62	مرتفعة
5	تتفاعل خطة المدرسة مع المستجدات الحديثة	4.51	.70	مرتفعة
10	تتابع الإدارة المدرسية جميع العاملين وتقدم لهم التغذية الراجعة عن أدائهم	4.50	.71	مرتفعة
4	تتصف خطة المدرسة بالمرونة والواقعية	4.46	.61	مرتفعة
7	تُقيّم الخطة بصورة دورية للحكم على أداء المدرسة	4.13	.81	مرتفعة
9	يصنع القرار في المدرسة بإشراك جميع الأطراف من أصحاب العلاقة	3.32	.78	متوسطة
6	تشرك الإدارة العاملين عند بناء خطة المدرسة	3.06	.86	متوسطة
8	تمتلك المدرسة نظاماً للجودة الشاملة	2.32	.89	متدنية

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

ثانيأ: المناخ التنظيمي: يتبين من جدول (23) أن معظم إجابات أفراد العينة يدل على درجة توافر مرتفعة ، إذ بلغ عدد فقرات مجال المناخ التنظيمي ذات الدرجة المرتفعة (٩) فقرات من أصل (١٥) فقرة، و(٥) فقرات بدرجة متوسطة، وواحدة فقط متدنية. وأن اكبر متوسط حسابي بلغ (4.66)، درجة توافر مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تمتلك المدرسة طاقات بشرية مؤهلة (تربويا، علميا، تقنيا)"، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.28)، درجة متدنية، حصلت عليه الفقرة التي تنص" توفر المدرسة رعاية صحية للعاملين فيها ". ومن خلال الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (0.76 – 1.31). ويتضح أن البيانات منسجمة

جدول (23)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على درجة التوافر لكل فقرة من فقرات مجال المناخ التنظيمي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
15	تمتلك المدرسة طاقات بشرية مؤهلة (تربوياً، علمياً وتقنياً)	4.66	.57	مرتفعة
16	تحدد المهام الوظيفية لكل فرد في المدرسة بشكل واضح	4.56	1.06	مرتفعة
24	تسود العلاقات الإيجابية (التعاون والألفة والمحبة) بين جميع أفراد المدرسة	4.56	.66	مرتفعة
18	تتصف الجداول (الدراسية والإشغال والمناوبة) بالدقة	4.53	.67	مرتفعة
23	يعتز العاملون بانتمائهم للمدرسة	4.52	.74	مرتفعة
22	يتوفر أمن وظيفي للعاملين في المدرسة	4.47	.74	مرتفعة
17	تطبق القوانين والنظم واللوائح بشكل مرن	4.47	.87	مرتفعة
27	يتصف تقييم أداء العاملين في المدرسة بالشفافية	4.32	.68	مرتفعة
28	تؤدي عمليات تقييم الأداء لزيادة فعالية الجودة في التعليم	3.95	.89	مرتفعة
14	يتوافر في المدرسة هيكلية إدارية مُيّسرة لعمليات الإتصال	3.63	.91	متوسطة
19	تطبق المدرسة الحوافز والمكافئات على العاملين بعدالة	3.43	1.10	متوسطة
25	تعتمد المدرسة برنامجاً سنوياً لتدريب وتأهيل العاملين يلبي احتياجاتهم	3.02	.90	متوسطة
21	تيسّر المدرسة عملية نقل المعلمين من وإلى المدرسة	2.95	1.29	متوسطة
26	يشترك العاملون في البرامج التدريبية والتأهيلية برغبتهم	2.89	.89	متوسطة
20	توفر المدرسة رعاية صحية للعاملين فيها	2.28	.96	متدنية

ثالثاً: بيئة التعليم والتعلم: يتبين من جدول (24) أن معظم إجابات أفراد العينة عن الوسط يدل على درجة توفر مرتفعة، إذ بلغ عدد فقرات مجال بيئة التعليم والتعلم ذات الدرجة المرتفعة (٢٢) فقرة من أصل (٢٦) فقرة، واثنتان بدرجة متوسطة، واثنتان بدرجة متدنية. وأن أكبر متوسط حسابي بلغ (4.7) درجة مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تتابع المدرسة عملية التخطيط والإعداد للدروس الصفية "، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.20)، درجة متدنية ، حصلت عليه الفقرة التي تنص" يمتلك الطلبة توجهات إيجابية نحو التعلم والحياة المدرسية ".ومن خلال الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (0.52 – 1.20). ويتضح أن البيانات منسجمة.

جدول (24)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري على درجة التوافر لكل فقرة من فقرات مجال بيئة التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
31	تتابع المدرسة عملية التخطيط والإعداد للدروس الصفية	4.74	.52	مرتفعة
44	تعزز المدرسة التزام الطلبة بالأنظمة والتعليمات	4.70	.55	مرتفعة
40	يشكل المعلمون في المدرسة فرق عمل تعليمية ناجحة ويتبادلون الخبرة فيما بينهم	4.68	.54	مرتفعة
٢٩	تلتزم المدرسة بالمناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم	٤,٦٦	.٦٠	مرتفعة
35	تحرص المدرسة على متابعة المعلمين أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة	4.65	.59	مرتفعة
30	تعتمد المدرسة مناهج إضافية مقرة من مجلس التربية	4.64	.68	مرتفعة
45	تعالج المدرسة المشكلات الطلابية بالتوجيه والإرشاد بعيدا عن استخدام العنف اللفظي أو البدني	4.64	.71	مرتفعة
52	يربط الطلبة ما يتعلمونه بخبراتهم الحياتية اليومية	4.64	.64	مرتفعة
34	تركز المدرسة على الأنشطة الدراسية الصفية واللاصفية	4.62	.60	مرتفعة
41	يمتلك المعلمون معرفة موثقة بنتائج طلابهم وتقدمهم	4.62	.61	مرتفعة
32	يمتلك المعلمون مؤهلات علمية تؤهلهم لتدريس المواد الدراسية الموكلة لهم	4.59	.64	مرتفعة
42	يساندُ المعلمونَ من هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة	4.59	.75	مرتفعة
54	يشارك الطلبة في المجالس الطلابية بفاعليه ونشاط	4.58	.67	مرتفعة
46	يمتلك الطلبة ثقافة مناسبة عن تاريخ الأردن (تطوره، ومناسباته، وانجازاته)	4.57	.73	مرتفعة
38	تشجع المدرسة الطلبة على عملية التعلم الذاتي	4.56	.62	مرتفعة
43	يُشجع المعلمون الطلبة على الإنضباط الذاتي في المدرسة	4.55	.83	مرتفعة
49	تشير معدلات الطلبة إلى تقدم مستمر في الأداء	4.52	.79	مرتفعة
48	يظهر الطلبة مستوىً مرتفعاً في الإختبارات (المعيارية والمقننة) مقارنة بالمدارس الأخرى	4.50	.74	مرتفعة
39	تتابع المدرسة عمليات تقويم الطلبة باستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم حديثة	4.50	.78	مرتفعة
33	تتابع المدرسة تنفيذ الخطط العلاجية والإثرائية باستمرار	4.49	.83	مرتفعة
47	يمتلك الطلبة فهماً واعياً للهوية الوطنية، ويعتزون بها	4.37	.91	مرتفعة
50	يمتلك الطلبة مستويات عالية من الثقة وتقدير الذات	4.34	.75	مرتفعة
37	يتفاعل الطلبة مع المعلمين في الحصص الصفية بنشاط	٣,٥١	١,٢٠	متوسطة
53	يتقبل الطلبة سياسات المدرسة ويتفهمون الإجراءات المتخذة بحقهم	2.98	.91	متوسطة
36	تحرص المدرسة على طرح الدروس المحوسبة عبر موقعها الإلكتروني لزيادة التفاعل بين المعلمين والطلبة	2.28	.87	متدنية
51	يمتلك الطلبة توجهات إيجابية نحو التعلم والحياة المدرسية	2.20	.71	متدنية

رابعاً: المناخ الإجتماعي: يتبين من جدول (25) أن معظم إجابات أفراد العينة عن يدل على درجة توافر مرتفعة ، إذ بلغ عدد فقرات مجال المناخ الاجتماعي بدرجة مرتفعة (٧) فقرات من أصل (٨) فقرات، وواحدة متوسطة. وأن أكبر متوسط حسابي بلغ (4.61)، درجة مرتفعة حصلت عليه الفقرة "تشجع المدرسة أولياء الأمور على متابعة أداء أبنائهم باستمرار"، وأدنى متوسط حسابي بلغ (3.51) درجة متوسطة، حصلت عليه الفقرة" تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع في تدريب طلبتها ".

ومن خلال دراسة الانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الانحراف المعياري التي وقعت بين (0.91 – 1.06). ويتضح أن البيانات منسجمة.

جدول (25)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على درجة التوافر لكل فقرة من فقرات مجال المناخ الاجتماعي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
57	تشجع المدرسة أولياء الأمور على متابعة أداء أبنائهم باستمرار	4.61	.68	مرتفعة
59	يشارك أولياء الأمور(مجالس الآباء والأمهات) الإدارة في التخطيط للمناسبات والأنشطة	4.58	.72	مرتفعة
58	يشارك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في الأنشطة والمناسبات التي تقيمها المدرسة	4.54	.71	مرتفعة
61	تشارك المدرسة مؤسسات المجتمع في المناسبات المختلفة	4.52	.72	مرتفعة
55	تصدر المدرسة نشرات تثقيفية لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي	4.43	.72	مرتفعة
62	تشارك المدرسة في حل المشكلات المجتمعية عن طريق تنفيذ المشروعات التربوية والإجتماعية	4.42	.83	مرتفعة
56	تتيح المدرسة لأولياء الأمور المشاركة بفاعلية في عمليات صناعة القرارات المتعلقة بمستقبل أبنائهم	4.40	.70	مرتفعة
60	تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع في تدريب طلبتها	3.51	1.19	متوسطة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

خامساً: المباني والخدمات: يتبين من جدول (26) أن معظم إجابات أفراد العينة يدل على درجة توافر مرتفعة ، إذ بلغ عدد فقرات مجال المباني والخدمات بدرجة مرتفعة (٩) فقرات من أصل (١٢) فقرة، (٣) بدرجة متوسطة، وأن أكبر متوسط حسابي بلغ (4.72)، درجة مرتفعة حصلت عليه الفقرة التي تنص " تمتلك المدرسة موقعاً مناسباً لبيئة التعلم بعيداً عن الضجيج "، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.74)، درجة متوسطة، حصلت عليه الفقرة التي تنص" توفر المدرسة رعاية صحية مستمرة

وكافية للطلبة ". ومن خلال دراسة الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الإنحراف المعياري التي وقعت بين (0.52 – 1.12). ويتضح أن البيانات منسجمة.

جدول (26)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على درجة التوافر لكل فقرة من فقرات مجال المباني والخدمات مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
63	تمتلك المدرسة موقعاً مناسباً لبيئة التعلم بعيداً عن الضجيج	4.72	.63	مرتفعة
68	تتناسب ساحات وملاعب المدرسة مع أعداد الطلبة	4.71	.52	مرتفعة
64	يتوفر في المبنى المدرسي وسائل السلامة العامة والأمان	4.66	.63	مرتفعة
65	يتوافر في المدرسة صفوف دراسية صحية	4.47	.79	مرتفعة
73	تلتزم المدرسة بالمعايير الصحية المتعلقة بالمواد المباعة في المقاصف و كذلك المتعلقة بالعاملين فيها	4.43	.99	مرتفعة
71	توفر المدرسة صيانة مستمرة للمبنى المدرسي ومرافقه	4.41	.98	مرتفعة
70	تحافظ المدرسة على مستوى لائق من النظافة الشاملة	4.36	1.07	مرتفعة
72	تلتزم الحافلات بمواعيدها في نقل الطلبة ذهاباً وإياباً	4.33	1.01	مرتفعة
67	تتوافر في المدرسة المرافق الصحية الكافية للجميع	3.78	1.07	مرتفعة
66	تزود المدرسة مرافقها التعليمية بالأدوات والمواد والأجهزة الحديثة باستمرار	3.13	1.04	متوسطة
69	توفرالمدرسة لمعلميها المصادر والوسائل التعليمية (المقرو ءة والمرئية والمسموعة)	3.08	1.12	متوسطة
74	توفر المدرسة رعاية صحية مستمرة وكافية للطلبة	2.74	1.03	متوسطة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

سادساً: الدور الاقتصادي: يوضح الجدول (27) أن معظم إجابات أفراد العينة يدل على درجة توافر مرتفعة، إذ بلغ عدد فقرات مجال الدور الاقتصادي بدرجة مرتفعة (٨) فقرات من أصل (٨) فقرات. ٢) أكبر متوسط حسابي بلغ (4.63)، درجة مرتفعة حصلت عليه فقرتان، وهما" تتحمل المدرسة عبء تعليم الطلبة عن وزارة التربية" و" تقلل المدرسة حجم البطالة من خلال تشغيل المعلمين "، وأدنى متوسط حسابي بلغ (3.88)، درجة مرتفعة، حصلت عليه الفقرة التي تنص " تمول المدرسة

وسائل الإعلام من خلال الدعاية والتنافس مع المدارس الأخرى لاستقطاب الطلبة". ومن خلال الإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة يتبين أن معظم الإجابات تمركزت حول متوسطها الحسابي، وهذا ما يستدل عليه من خلال قيم الإنحراف المعياري التي وقعت بين (0.61 – 1.11). ويتضح أن البيانات منسجمة.

جدول (27)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على درجة التوافر لكل فقرة من فقرات مجال الدور الاقتصادي مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
75	تتحمل المدرسة عبء تعليم الطلبة عن وزارة التربية	4.63	.67	مرتفعة
78	تقلل المدرسة حجم البطالة من خلال تشغيل المعلمين والعاملين في الخدمات التعليمية	4.63	.61	مرتفعة
82	تقدم المدرسة إمكانياتها ومرافقها للمجتمع المحلي	4.61	.71	مرتفعة
76	تعتبر المدرسة مشروعاً استثمارياً اقتصادياً في الوطن	4.60	.64	مرتفعة
79	تسهم المدرسة في تحريك عجلة الاقتصاد الوطني من خلال المشاريع والخدمات المساندة	4.56	.73	مرتفعة
77	تساهم المدرسة في رفد الخزينة بالضرائب المستحقة	4.50	.80	مرتفعة
81	تقدم المدرسة الدعم للجمعيات الخيرية ومراكز الأيتام	3.95	1.10	مرتفعة
80	تمول المدرسة وسائل الإعلام من خلال الدعاية والتنافس مع المدارس الأخرى لاستقطاب الطلبة	3.88	1.11	مرتفعة

(١ – ٢,٣٣) متدنية، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة، (٣,٦٨ – ٥) مرتفعة

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة من وجهات نظر المديرين العاملين، تعزى لمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تـم اسـتخدام اختبار ت للعينات المستقلة (T - test)، علماً أن مستوى الدلالة لفروق المتوسطات هو ($\alpha \geq 0.05$)، كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في استبانه تقييم الدور للتربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة عموماً، وفي مجالاتها الست.

أولاً: متغير الجنس:

يوضح الجدول (28) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات كلتا المجموعتين الذكور والإناث في استبانة تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة عموماً، وفي مجالاتها الست ، كذلك يتبين من الجدول أنه لا يـوجد فـروق ذات دلالة إحصائـية في درجة تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة عموماً إذ بلغت قيمة ت (1.18-) ومستوى دلالة (0.41)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤0.05)، أيضا فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل مجال من المجالات الست يُعزى للجنس.

الجدول (28)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة والتخطيط	ذكر	٤,١٤	.30	٣٠٩	-1.38	.79
	أنثى	٤,١٩	.٢٦			
المناخ التنظيمي	ذكر	3.86	.29	309	-0.59	.21
	أنثى	3.88	.32			
بيئة التعليم والتعلم	ذكر	4.24	.34	309	-1.54	.35
	أنثى	4.31	.34			
المناخ الاجتماعي	ذكر	4.37	.41	309	-0.5	.79
	أنثى	4.37	.44			
المباني والخدمات	ذكر	4.05	.28	309	-0.31	.30
	أنثى	4.07	.31			
الدور الاقتصادي	ذكر	4.36	.49	309	-1.19	.87
	أنثى	4.43	.47			
المقياس عموما	ذكر	4.17	.25	309	-1.18	.41
	أنثى	4.21	.24			

* عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05).

النتيجة: لا يختلف المديرون العاملون في تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة، وفي كل مجال من المجالات تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الدور التربوي والإقتصادي من وجهات نظر المديرين العاملين، وفي كل مجال من المجالات، تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات تقييم المديرين، حسب متغير المؤهل العلمي في الإستبانه عموماً، وفي مجالاتها الست.

يتبين من الجدول (29) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية في كل مجال من مجالات استبانة التقييم يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (29)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على درجة التوفر حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة والتخطيط	أقل من ٥ سنوات	4.15	.27
	من ٥ – ١٠ سنوات	4.19	.28
	أكثر من ١٠ سنوات	4.17	.27
المناخ التنظيمي	أقل من ٥ سنوات	3.82	.35
	من ٥ – ١٠ سنوات	3.85	.28
	أكثر من ١٠ سنوات	3.91	.32
بيئة التعليم والتعلم	أقل من ٥ سنوات	4.28	.34
	من ٥ – ١٠ سنوات	4.29	.32
	أكثر من ١٠ سنوات	4.30	.35
المناخ الاجتماعي	أقل من ٥ سنوات	4.31	.53
	من ٥ – ١٠ سنوات	4.36	.40
	أكثر من ١٠ سنوات	4.39	.41
المباني والخدمات	أقل من ٥ سنوات	4.05	.36
	من ٥ – ١٠ سنوات	4.08	.32
	أكثر من ١٠ سنوات	4.06	.27
الدور الاقتصادي	أقل من ٥ سنوات	4.35	.57
	من ٥ – ١٠ سنوات	4.42	.48
	أكثر من ١٠ سنوات	4.43	.44
المقياس ككل	أقل من ٥ سنوات	4.16	.27
	من ٥ – ١٠ سنوات	4.20	.24
	أكثر من ١٠ سنوات	4.21	.23

ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة عموماً، وفي مجالاتها الست تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ويوضِّح الجدول (30) نتائج هذا التحليل. إذ يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في درجة تقييم الدور للتربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة عموماً، وفي مجالاتها الست تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (30)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة والتخطيط	بين المجموعات	.05	2	.03	.35	.71
	داخل المجموعات	22.96	308	.08		
	المجموع	23.01	310			
المناخ التنظيمي	بين المجموعات	.42	2	.21	2.15	.12
	داخل المجموعات	30.55	308	.099		
	المجموع	30.97	310			
بيئة التعليم والتعلم	بين المجموعات	.01	2	.01	.04	.96
	داخل المجموعات	36.10	308	.12		
	المجموع	36.11	310			
المناخ الاجتماعي	بين المجموعات	.30	2	.15	.81	.45
	داخل المجموعات	57.86	308	.19		
	المجموع	58.17	310			
المباني والخدمات	بين المجموعات	.03	2	.02	.16	.85
	داخل المجموعات	27.85	308	.09		
	المجموع	27.88	310			
الدور الاقتصادي	بين المجموعات	.26	2	.13	.60	.55
	داخل المجموعات	68.85	308	.22		
	المجموع	69.12	310			
المقياس ككل	بين المجموعات	.09	2	.03	.83	.44
	داخل المجموعات	17.76	308	.08		
	المجموع	17.86	310			

النتيجة : لا يختلف المديرون في تقييم الدور التربوي والإقتصادي من وجهات نظر المديرين العاملين وفي كل مجال من مجالات التقييم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الدور التربوي والإقتصادي من وجهات نظر المديرين العاملين، وفي كل مجال من المجالات تعزى لمتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المديرين حسب متغير الخبرة في مجالاتها الست. يتبين من الجدول (31) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية في كل مجال من مجالات استبانة التقييم الدور يعزى لمتغير الخبرة.

الجدول (31)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على درجة التوفر حسب متغير الخبرة

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة والتخطيط	أقل من بكالوريوس	4.09	.30
	بكالوريوس	4.19	.27
	أعلى من بكالوريوس	4.19	.26
المناخ التنظيمي	أقل من بكالوريوس	3.90	.31
	بكالوريوس	3.88	.27
	أعلى من بكالوريوس	3.88	.34
بيئة التعليم والتعلم	أقل من بكالوريوس	4.29	.37
	بكالوريوس	4.35	.36
	أعلى من بكالوريوس	4.28	.33
المناخ الاجتماعي	أقل من بكالوريوس	4.37	.44
	بكالوريوس	4.36	.42
	أعلى من بكالوريوس	4.38	.44
المباني والخدمات	أقل من بكالوريوس	4.04	.35
	بكالوريوس	4.05	.31
	أعلى من بكالوريوس	4.08	.29
الدور الاقتصادي	أقل من بكالوريوس	4.44	.41
	بكالوريوس	4.39	.45
	أعلى من بكالوريوس	4.19	.25

ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم الدور للتربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة عموماً، وفي مجالاتها الست تعزى لمتغير الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ويوضّح الجدول (32) نتائج هذا التحليل. يتبين من الجدول (32) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة تقييم الدور للتربوي ولإقتصادي للمدارس الخاصة عموماً، وفي مجالاتها الست تعزى لمتغير الخبرة.

جدول (32)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حسب متغير الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة والتخطيط	بين المجموعات	.052	2	.03	.35	.71
	داخل المجموعات	22.96	308	.08		
	المجموع	23.02	310			
المناخ التنظيمي	بين المجموعات	.43	2	.21	2.15	.12
	داخل المجموعات	30.55	308	.10		
	المجموع	30.98	310			
بيئة التعليم والتعلم	بين المجموعات	.01	2	.01	.04	.96
	داخل المجموعات	36.11	308	.12		
	المجموع	36.12	310			
المناخ الاجتماعي	بين المجموعات	.31	2	.15	.81	.45
	داخل المجموعات	57.87	308	.19		
	المجموع	58.17	310			
المباني والخدمات	بين المجموعات	.03	2	.02	.16	.85
	داخل المجموعات	27.86	308	.09		
	المجموع	27.89	310			
الدور الاقتصادي	بين المجموعات	.27	2	.13	.60	.55
	داخل المجموعات	68.85	308	.22		
	المجموع	69.12	310			
المقياس ككل	بين المجموعات	.10	2	.05		
	داخل المجموعات	17.77	308	.06	.83	.44
	المجموع	17.86	310			

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما تم عرض التوصيات التي انبثقت عن نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما الأداة المناسبة لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن؟

أظهرت نتائج الدراسة أن إجابات أفراد العينة لدرجة أهمية أداة التقييم كانت مرتفعة في مجملها كما في الجدول (7)، وفد جاءت إجابات مديري ومديرات المدارس الخاصة لكل مجال من مجالات أداة تقييم الدور التربوي للمدارس الخاصة مرتفعة أيضاً، وقد يعزى ذلك إلى إتفاق المديرين على أهمية الأداة ومجالاتها، وربما تكون هذه هي المرة الأولى التي تعرض فيها أداة تقييم على المدارس الخاصة، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن إعداد الأداة قد مر بمرحلة طويلة من التعديلات، إذ تم إعدادها بمراجعة كبيرة من ذوي الخبرة والممارسة من مديري المدارس الخاصة، بالإضافة إلى آراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وقد يكون خروج الأداة من الميدان وخبرة الباحث الطويلة في مجال التعليم الخاص سبباً في هذه النتيجة. واتفقت الدراسة مع دراسة أبو خليفة (٢٠٠٤) وتوصلت الدراسة إلى مقياس تقدير أداء المعلم في غرفة الصف باستخدام نموذج راش في التقدير الجزئي، ودراسة وطفة والمطوع (٢٠٠٧) وتتحرى الدراسة العوامل والدواعي التي تدفع الآباء إلى إلحاق أبنائهم في المدارس الخاصة دون غيرها من المدارس الحكومية، ودراسة البكر (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن نظام الجودة الشاملة أثبت فاعليته في دعم المؤسسات، والإدارات التعليمية، ومكنها من إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي.

وفيما يلي مناقشة المجالات التي تضمنتها الأداة بالتفصيل:

القيادة والتخطيط: أظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة قد حصلت على درجة مرتفعة كما في الجدول (8)، وقد جاء امتلاك المدرسة منظومة قيمية في المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد العينة، يليها توفر الخطة الاستراتيجية، وتركيز الإدارة على جودة نواتج التعلم، وقد يعزى ذلك إلى قناعة المديرين بأن توفر الخطة والرسالة والرؤية في كل مدرسة هي ضرورة لابد منها، لذ أعطيت الدرجة والمرتبة العالية، وقد جاء في المراتب الأخيرة امتلاك نظام الجودة الشاملة وإشراك العاملين في بناء الخطة واتخاذ الفرارات، وقد يشير ذلك إلى أنه رغم قناعتهم النظرية إلا أنها لم تأخذ مراتب متقدمة.

المناخ التنظيمي: جاءت نتائج الدراسة في هذا المجال بدرجة مرتفعة وفي جميع فقرات المجال كما يظهر في الجدول (9)، وقد جاء في المراتب المتقدمة وفق أفراد العينة، توفر هيكلية إدارية، وطاقات بشرية مؤهلة، والعلاقات الإيجابية في المجتمع المدرسي، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المواضيع تعد أساساً من أساسيات البناء التنظيمي للمدرسة، فهل نتصور وجود مدرسة دون إطار تنظيمي للتواصل بين العاملين، ذوي الكفاءات والمؤهلات، في ظل علاقات جيدة، لذا جاءت في البداية، وقد جاء في مرتبة متوسطة وبدرجة مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى أن عدداً من المدارس الصغيرة والمتوسطة تكلف المعلمات بعمل المرافقات في الحافلات وبالتالي، يعتقدون أنه بذلك تتم عملية نقل المعلمين، وفي المقابل بعض المدارس الكبيرة لا تؤمن نقل المعلمين، وبالتالي جاءت النتائج متفاوتة. وجاء في مراتب متأخرة: إعداد برامج تدريبية، وعدالة تطبيق الحوافز والمكافئات، وأخيراً إشتراك العاملين في التدريب برغبتهم، وقد يعزى ذلك إلى تفاوت نظرة مديري المدارس لموضوع التدريب والحوافز، إذ أنه مازال هناك قناعات بعدم جدوى التدريب أو فاعليته، وكذلك ضعف إقبال العاملين على التدريب.

بيئة التعليم والتعلم: جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة كما يظهر في الجدول (١٠)، رغم أن الفقرات المتعلقة بالبيئة التعليمية والمعلمين حصلت على المراتب الأولى يليها ما يتعلق بالبيئة التعلمية التي جاءت في مراتب متأخرة، وقد يعزى ذلك إلى انتشار النظرية السلوكية التقليدية في التعليم، والتي تركز على جهد المعلم أكثرمن جهد الطالب حسب النظرية البنائية المعرفية، فقد رأت عينة الدراسة تقديم أهمية التخطيط للدروس، وتأهيل المعلمين، ومعرفة المعلمين بنتائج طلابهم، ومتابعة عمليات التقويم واستراتيجياته الحديثة، بينما جاءت أهمية تشجيع الطلبة على أهمية التعلم الذاتي، وتقبل الطلبة لسياسات المدرسة وإجراءاتها، ومشاركة الطلبة في المجالس الطلابية في مراتب متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة من المجال اعداد الدروس المحوسبة ووضعها على موقع المدرسة الإلكتروني لزيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين ، وقد يعود ذلك الى ما تم ذكره في مناقشة السؤال الأول عن قناعة المديرين بموضوع الحوسبة الناتج عن عدم المقدرة على التعامل معها احيانا أو الكلفة المالية التي تستلزم وجودهاومتابعة صيانتها. واتفقت هذه النتائج مع دراسة ريجت و وينك (Reget and Weenink , ٢٠٠٥) أن المدارس الخاصة من وجهة نظر الآباء، تتميز بقواعد صارمة، وإشراف دائم، ومشاركة مكثفة مع الطلاب، ولديها رؤية محددة، وذلك لا يتوفر في المدارس العامة.

المناخ الإجتماعي : وقد حصل هذا المجال أيضاً على درجة مرتفعة وكذلك جميع الفقرات التي يتكون منها هذا المجال كما يظهر في الجدول (١١) ، علما بأنه جاء في المراتب الأولى مشاركة أولياء الأمور في أنشطة المدرسة ، وتشجيعهم على متابعة أداء ابنائهم ومشاركة المدرسة في مناسبات المجتمع المختلفة ، وقد يعزى ذلك الى ان هذه الأمور تعد من الأهمية بمكان في علاقات المدرسة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وكونها تعتبر وسيلة دعائية وتضمن إستمرارية تسجيل الطلبة في المدارس وأنها تحتل الدرجة الأولى من علاقة المدرسة بالآخرين . وقد جاء في المراتب المتأخرة مشاركة المدرسة في حل المشكلات المجتمعية ومشاركة أولياء الأمور في صناعة قرارات المدرسة وإصدار نشرات تثقيفية ، وقد يعود ذلك الى أن المشاركة في حل المشكلات المجتمعية وإصدار النشرات التثقيفية تتطلب كلفة مالية

وعلمية متقدمة حتى تقوم المدرسة بمهامها في هذا الموضوع ، وعدم رغبة المدارس الكبيرة في إشراك أولياء في صناعة قرارات المدرسة ،وهذا ربما يشير الى العقلية التقليدية التي ما زالت متواجدة لدى مديري المدارس.

المباني والخدمات: جاءت أهمية هذا المجال وفقراته جميعاً بدرجة مرتفعة كما يظهر في الجدول (١٢)، وذلك كونه من الشروط الأساسية التي تلزم لترخيص المدرسة ، وقد جاء في المراتب الأولى إلتزام المدرسة بمواعيد الحافلات في نقل الطلبة والمعايير الصحية في المقاصف وصيانة المبنى المدرسي، وقد يعود ذلك أن هذه الأمور من إهتمامات مدير المدرسة الأساسية والتي ينبغي عليه أن يعطيها درجة عالية من المتابعة والإهتمام أما باقي أمور هذا المجال فيجب أن تكون متوفرة من قبل مؤسسي المدرسة ومنذ البداية ولا تتعلق بأعمال مدير المدرسة بشكل مباشر مثل المرافق الصحية وساحات وملاعب المدرسة والموقع المناسب .

الدور الإقتصادي: وقد جاء هذا المجال في المقدمة بدرجة الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة ، وحصلت جميع فقرات المجال بدرجة مرتفعة من حيث الأهمية كما يظهر في الجدول (١٣)، وجاء في المقدمة تحمل المدرسة عبء التعليم عن وزارة التربية، من حيث توفير المباني والمعلمين وإن كان على حساب أولياء أمور الطلبة، ومن خلال إطلاع الباحث على ميزانية وزارة التربية فإنها لا تتمكن حالياً من توفير التعليم لجميع الطلبة. وجاء تشغيل العاملين وتقليل حجم البطالة، وكذلك تقديم المدراس إمكانياتها للمجتمع المحلي. وجاء في المراتب الأخيرة تمويل وسائل الإعلام ومساهمة الضرائب في رفد الخزينة، وهذا طبعاً من وجهة نظر عينة الدراسة. واتفقت مع دراسة جميلو

وأوسمان (Gemello & Osman ,١٩٨٤) .و دراسة موراسكين وستولش (Muraskin and ١٩٩٩ Stullich, " وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المدارس الخاصة لها منافع كبيرة في المساهمة في حل مشكلة الإزدحام في المدارس الحكومية. دراسة تشمومبو (Chimombo ،٢٠٠٩) أن هناك حاجة إلى سياسات واضحة لتحسين مساهمة القطاع الخاص في توفير التعليم الثانوي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما الصدق العاملي للأداة التي تم تطويرها لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة؟

جاءت نتائج التحليل العاملي لجميع الفقرات وفي جميع المجالات المكونة لأداة التقييم مقبولة، إذ حصلت جميع الفقرات على معامل تشبع يزيد عن ٣٠. ، وبالتالي جاء التحليل العاملي مؤكداً على صدق محتوى أداة الدراسة، وصلاحيتها للإستخدام، وقد يعزى ذلك إلى أن الأداة تم بناؤها من الواقع الميداني للمدارس الخاصة، وربما كان ذلك سبباً في تفسير اتفاق المديرين، وكذلك العاملين في المدارس الخاصة، الذين أجابوا على هذه الإستبانة وزاد عددهم عن (٨٠٠) مستجيب لغايات التحليل العاملي. واتفقوا على أهمية مؤشرات الأداء في هذه الأداة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة صدق (عمل) أداة التقييم التي تم تطويرها؟

جاءت نتيجة عرض الأداة على (٢٠) خبيراً من حملة درجة الدكتوراة والمشرفين التربويين والأخصائيين، ملحق (٤)، ايجابية، وذلك بأن الأداة مناسبة للإستخدام بدرجة مرتفعة، وهذا يحقق صدق الأداة، وأنها يمكن أن تعمل لما وضعت له، وقد يعزى ذلك إلى أن الأداة حصلت على صدق المحتوى، وكذلك الصدق العاملي، بالإضافة إلى الأخذ بالملاحظات المقدمة من قبل المحكمين في بداية بناء الأداة، وبناء الأداة ميدانياً ومن خلال الخبرة العملية. وعليه تم اعتماد الأداة بصورتها النهائية كما هي في الملحق (٣).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما واقع درجة كفاية الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن من وجهة نظر المديرين العاملين فيها؟

أظهرت النتائج في الجدول (21) أن إجابات أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس الخاصة كانت مرتفعة عموماً، وعلى كل مجال من مجالات التقييم للدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن. وهذا يعني أن مديري ومديرات المدارس الخاصة راضون عن واقع مدارسهم، وقد يعزى ذلك إلى أن عدداً من مديري ومديرات المدارس الخاصة هم من أصحابها، ويحرصون على أن تكون سمعة مدارسهم جيدة. وربما هم مقتنعون بواقع مدارسهم، ولذلك يعطونها تقييماً مرتفعاً، وقد يعزى ذلك إلى أن أكثرمؤشرات الأداء المكونة لفقرات أداة التقييم تعتبر أساساً لإقامة هذه المدارس، مع الإختلاف في إعطاء درجة التقييم لكل مؤشر حسب قناعة المقيّم، وضمن قاعدة نسبية التقييم، وعليه؛ فإن هذه النتيجة تؤكد قناعة مفادها أن هذه الأداة تعمل بطريقتين: طريقة التقييم الذاتي الداخلي لكل مدرسة من قبل لجنة داخلية بإشراف مالكي المدرسة أو إدارتها، مع إعطاء الحرية للمقيمين للإرتقاء بالمدرسة، بالإضافة إلى الطريقة الثانية، وهي التقييم الخارجي من قبل لجنة مستقلة، تشكل من قبل وزارة التربية والتعليم، أومن مؤسسات تقييم متخصصة.

وفيما يلي مناقشة المجالات التي تضمنتها الأداة بالتفصيل:

القيادة والتخطيط: أشارت نتائج الدراسة كما في الجدول (22) إلى أن مديري ومديرات المدارس الخاصة، يرون أنهم يمتلكون درجة مرتفعة من القيادة والتخطيط من وجهة نظرهم، فقد جاءت فقرة "تمتلك المدرسة منظومة قيمية (رؤية ،رسالة ،قيم) محددة"، فغالبية المدارس تهتم بوجود رؤية ورسالة للمدرسة، وتضعها في مكان بارز، وهذا ما يلاحظه الجميع، إذ أصبح هذا الموضوع تقليداً شائعاً ومتبعاً في معظم مدارسنا، ورغم أن هذه القضية تعتبر جزءاً من نظام الجودة الشاملة، إلا أن امتلاك المدرسة نظاماً للجودة الشاملة قد نال درجة متدنية وفي المرتبة الأخيرة، مما يدل على أن وجود الرؤية والرسالة في المدارس لاتعدو كونها مظهرية وسطحية، وربما لايحفظها من قام بكتابتها. أما تركيز الإدارة المدرسية على جودة نواتج تعلم الطلبة فقد حصلت على درجة مرتفعة، إذ يعتقد مديري المدارس أن هذه هي مهمتهم الأساسية، وربما يعزى ذلك إلى أن الإهتمام الرئيسي لأولياء الأمور ينصب بدرجة عالية على مقدار ما يتعلمه أبناؤهم في المدارس، وكذلك على النتائج التي يحققونها؛ فلا غرابة من هذا الإهتمام الذي يشكل مبرر وجود المدرسة أصلاً، وهي أيضاً أكبر

وسيلة دعائية للمدرسة. ورغم ذلك فإن هناك مظاهر سلبية تمارسها بعض المدارس الخاصة بوضع علامات مرتفعة وغير حقيقية توهم أولياء الأموربأداء مرتفع لأبنائهم. وقد حصلت الفقرة" توفر الإدارة بيئة من الثقة والدعم تشجع على العمل" على درجة مرتفعة من وجهة نظر المديرين، وهذا يشيرإلى أن إدارات المدارس ترى أنها توفر هذه البيئة المشجعة، ومع ذلك فإن هناك شكاوي كثيرة وتذمر شديد يسمع من قبل المعلمين عن بيئة العمل في المدارس الخاصة، مما يعني اختلاف درجة التقييم بين المديرين والعاملين. وقد حصلت الفقرات المتعلقة بخطة المدرسة على درجة مرتفعة في غالبها، كتوافر الخطة الإستراتيجية، وانسجامها مع فلسفة وسياسات وزارة التربية والتعليم، وتفاعلها مع المستجدات الحديثة، ومرونتها وواقعيتها، باستثناء الفقرات المتعلقة بإشراك العاملين في بناء الخطة، أو صناعة القرارات في المدرسة، فقد حصلت على درجة متوسطة، وهذا يشير إلى أن بناء الخطط واتخاذ القرارات في المدارس الخاصة يتم في غالبه من قبل إدارات المدارس نفسها، وربما بمشاركة مالكي المدارس دون العاملين. وتتفق مع دراسة روس وجو (Ross and Gowe ،٢٠٠١) وقد أظهرت الدراسة أن لمدير المدرسة الخاصة سلطة أكبر على نشاطات المدرسة، وهو الذي يقوم بتعيين المدرسين.ودراسة الزغابي(٢٠٠٦) بينما اختلفت مع دراسة دواني وديراني (1995) في مجال الممارسات الإدارية من وجهة نظر المعلمين.

المناخ التنظيمي: أظهرت النتائج كما في الجدول (23) أن مديري المدارس من أفراد العينة مقتنعون باختياراتهم لفريق العمل في مدرسهم، لذا جاء امتلاك المدرسة لطاقات بشرية مؤهلة في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وهذا يؤكد أن موضوعية التقييم محل نظر، وقد يعزى ذلك إلى حرص المديرين على إظهار مدارسهم بصورة ايجابية، وربما خشيتهم من تسرب معلومات الإستبانة. وانطلاقاً من هذا المنظور، فقد حصلت الفقرات المتعلقة بتحديد المهام الوظيفية، والعلاقات الإيجابية بين العاملين، ودقة الجداول الدراسية، وانتماء العاملين للمدرسة، والأمن الوظيفي، وتطبيق القوانين والأنظمة، وشفافية التقييم على درجة مرتفعة، لذا يفترض أن يكون تقييم هذا المجال من قبل لجنة تقييم محايدة، أو من وجهة نظر العاملين أنفسهم. لمعرفة حقيقة البيئة السائدة في المدرسة وأثرها على العاملين. وقد حصل كل من توفر هيكلية إدارية ميسرة لعمليات الإتصال، وعدالة الحوافز والمكافئات، وبرنامج تدريب العاملين، وعملية نقل المعلمين إلى المدرسة، واشتراكهم في البرامج التدريبية على درجة متوسطة، وهذا يفسر وجود عدد من المشكلات الإدارية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين أنفسهم، إذ لا تتوفر هيكلية إدارية واضحة في بعض المدارس، وقد يتم تطبيق الحوافز والمكافئات على العاملين – إن وجدت – بطريقة بعيدة عن النزاهة، وقد تراعى اعتبارات غير موضوعية مثل رضا المدير عن المعلم أوعلاقاته الجيدة مع رؤسائه، وأما برامج التدريب والتحاق المعلمين بها برغبتهم، والتي جاءت في مراتب متأخرة، وقد يعزى ذلك إلى عدم مقدرة بعض المدارس على توفير التدريب المناسب للعاملين، بسبب كلفة التدريب العالية، أو ضعف برامج

التدريب، أوقلة جاذبيتها للمعلمين، أو أن أوقات التدريب غير مناسبة للمتدربين. وقد جاء توفير الرعاية الصحية في المرتبة الأخيرة بدرجة متدنية، وهذا يشير إلى ندرة توفر التأمين الصحي للعاملين في المدارس الخاصة، وأن هناك عدد قليل جدا منها تشرك العاملين فيها في تأمينات صحية مع الشركات المختصة، وقد يعزى ذلك إلى أن كلفة التأمين الصحي عالية، وبالتالي عدم تمكن بعض المدارس من تقديم هذه الخدمة، أو عدم رغبتها في ذلك، حتى لا يتحمل مالكيها أي كلف مالية إضافية كون هذه المدارس تعمل على أسس تجارية ربحية. واتفقت هذه النتائج مع دراسة الزغابي (٢٠٠٦).ودراسة المناصير(٢٠٠٩)، واختلفت مع دراسة الجعنيني وبني سلامة (٢٠٠٠) والتي أظهرت أن درجة رضا المعلمين في المدارس الخاصة أقل من المتوسط من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

بيئة التعليم والتعلم: تشير النتائج التي ظهرت في الجدول (24) أن متابعة المدرسة لعملية التخطيط والإعداد للدروس قد حصلت على أعلى مرتبة، وبدرجة مرتفعة، وهذا قد يعزى إلى المهمة التقليدية التي اعتاد مديرو المدارس على ممارستها في متابعة دفاتر تحضير المعلمين، والتي أصبحت جزءاً من اهتماماتهم اليومية. وقد جاء عمل المدرسة على تعزيز التزام طلبتها بالأنظمة والتعليمات في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، بينما جاء تشجيع الطلبة على الإنضباط الذاتي في مرتبة متأخرة، وبدرجة مرتفعة أيضا، وهذا يشير إلى أن الإهتمام بالأنظمة والتعليمات يأخذ درجة أعلى من الجهد، مقارناً مع تعويد الطلبة على عمليات الإنضباط الذاتي، ومن هنا تزداد الإجراءات المتخذة بحق الطلبة نتيجة مخالفاتهم اليومية من مشاجرات وشغب وعدم انضباط، بل قد تصل إلى الإعتداء على المعلمين، أو تخريب ممتلكات المدرسة، وذلك يفسر ضعف الإنضباط الذاتي للطلبة في غالبية المدارس الحكومية والخاصة. وأما التزام المدرسة بالمناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم، وكذلك المناهج الإضافية المقرة من مجلس التربية والتعليم فقد جاء في مرتبة متقدمة، وبدرجة مرتفعة، وهذا يعزى إلى أن المدارس الخاصة عموما ملتزمة بمناهج وزارة التربية الأساسية والإضافية ، وبالرغم من ذلك فإن هناك عددا من المدارس لا تلتزم بمناهج التربية بشكل كامل، سواء من حيث عدد الحصص المقررة لكل مادة، أو تدريس مناهج إضافية دون موافقة أو حتى مخالفة لفلسفة التربية والتعليم، وخصوصا تلك المدارس الحديثة أو ذات البرامج الأجنبية. كما حصلت معالجة مشكلات الطلبة بالتوجيه والإرشاد بعيدا عن استخدام العنف اللفظي أو البدني على درجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى حرص المدارس على إرضاء أولياء الأمور، وعدم إيذاء أبنائهم، وبالتالي احتجاجهم على المدرسة، وقد تصل الأمور إلى تقديم الشكاوى للجهات الأمنية، أو سحب أبنائهم من المدرسة، لذا فإن مديري المدارس يحرصون على مداراة الطلبة أحياناً أوتوجيههم بعناية ولطف، وعدم اللجوء ما أمكن إلى

الإيذاء البدني أو النفسي، خاصة أن قوانين وزارة التربية والتعليم تمنع ذلك منعا باتا. وقد حصلت الفقرة المتعلقة بالأنشطة على تقييم بدرجة مرتفعة، وذلك بسبب اهتمام المدارس الخاصة بالأنشطة الطلابية الجاذبة للطلبة، والتي قد تدر أحيانا دخلا إضافيا للمدرسة، بالإضافة إلى أن موضوع الأنشطة يعتبر من أبرز وسائل الدعاية والتسويق للمدارس الخاصة، وكذلك يعتبر من المنهاج الموجه الذي يساهم في العملية التعليمية والتعلمية. بينما جاء تفاعل الطلبة مع المعلمين وتقبلهم لسياسات المدرسة، والإجراءات المتخذة بحقهم في مرتبة متأخرة، وبدرجة متوسطة، وهذا يعزى إلى واقع الطلبة الذي يشير إلى ضعف عملية الإقبال على التعليم، وبالتالي ضعف الرغبة أو الإهتمام بما يقوله المعلم في الصف وعدم التفاعل معه، وكذلك عدم تقبلهم لسياسات المدرسة وإجراءاتها، وهذا الأمر يشترك فيه طلبة المدارس الحكومية والخاصة وإنْ بدرجات متفاوتة. وقد حصلت الدروس المحوسبة عبر الموقع الإلكتروني على درجة متدنية، وقد يعزى ذلك إلى أن عددا من المدارس ليس لديها موقعا إلكترونيا، بل غير مشتركة بالشبكة العنكبوتية أصلاً، لذا فإن هذه الدروس المحوسبة غير متوفرة لطلبتها، وهذا يشير إلى أن كثيرا من المدارس الخاصة ما زالت غير معنية بالتطورات المتسارعة في وسائل الإتصال الحديثة رغم أهميتها البالغة، وذلك بسبب إما عدم القناعة بها أو ضعف التعامل معها، أو توفيرا لكلفة استخدامها وخصوصا في المدارس الصغيرة أو المدارس المتواجدة في الأحياء التي تقطنها عائلات من ذوي الدخل المتدني أو المتوسط. وجاء في المرتبة الأخيرة وبدرجة متدنية، امتلاك الطلبة لتوجهات ايجابية نحو المدرسة والتعلم، وهذا يشير إلى تقارب واقع الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة، في ضعف رغبتهم بالتعليم، وقد يعني ذلك أن المدارس الخاصة لم تستطع توفير بيئة تعليمية جاذبة للطلبة، بالرغم من الكلفة المالية العالية التي يتكبدها أولياء أمور الطلبة في دفع تكاليف تعليم أبنائهم، للحصول على مستوى تعليمي أفضل.

المناخ الإجتماعي: وقد جاء تقييم هذا المجال من المديرين بدرجة مرتفعة في غالبه، كما في الجدول (25)، وذلك لما يشكله هذا المجال من أهمية في كسب أولياء الأمور كونهم يمثلون الشريان الرئيسي لبقاء المدرسة الخاصة، إذ جاء تشجيع أولياء الأمور على متابعة أداء أبناءهم، في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وهذا يؤكد حرص مديري المدارس الخاصة على أهمية التواصل مع أولياء الأمور باعتبارهم زبائن للمدرسة، لتشجيعهم على الاستمرار في تسجيل أبناءهم في المدرسة، مع تقديم التغذية الراجعة لهم عن أداء أبنائهم، وهذا بالتالي يشير إلى مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة والمناسبات التي تقيمها المدرسة، بل وفي التخطيط لها أيضا، بينما تحرص المدرسة على مشاركة مؤسسات

المجتمع المحلي في المناسبات المختلفة حرصا منها على إثبات وجودها باستمرار في كل مناسبة، وبمختلف الطرق والوسائل. بينما جاء تدريب الطلبة في مؤسسات المجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر برامج عملية للطلبة في المدارس الخاصة، وبالتالي ضعف عمليات التعاون، باستثناء ما تقوم به المدارس من زيارات تعليمية أو علمية لبعض المؤسسات والمصانع وغيرها، لإطلاع الطلبة على طبيعة عملها. واتفقت هذه النتائج مع دراسة الزغابي (٢٠٠٦).

المباني والخدمات: يظهر الجدول (26) أن الفقرة المتعلقة بموقع المدرسة قد نالت المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وكذلك توفر الساحات والملاعب المناسبة، ووسائل السلامة العامة والصفوف الصحية، وهذا يشير إلى نسبية التقييم، أو قناعة مديري المدارس بذلك، وربما تخوفهم من تسرب معلومات التقييم، ويرى الباحث أن هذا الموضوع يجب أن يخضع لجهة تقييم محايدة، تتبنى معايير متساوية لتحديد هذه المؤشرات. وقد جاء في المراتب الأخيرة، وبدرجة متوسطة: تزويد المدرسة بالأدوات والأجهزة الحديثة والمصادر التعليمية، وأخيرا الرعاية الصحية للطلبة، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الأمور تحتاج إلى إنفاق مالي مستمر، وأن هذا الإنفاق قد لا يكون من صلاحية مديري المدارس، بل من صلاحية المالكين، وبالتالي عدم قناعتهم بضرورة هذه الأدوات واللوازم، وهذا الإنفاق. وأما فيما يتعلق بالرعاية الصحية للطلبة، فلا يتعدى في غالبيته تغطية الحوادث داخل المدرسة، أو الكشف الطبي الروتيني في أغلب المدارس الخاصة، وأن المدارس التي توفر رعاية صحية للطلبة قليلة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة آل الشيخ (٢٠١٠) التي أوصت بإسناد تقويم أداء المدارس إلى هيئة مستقلة محايدة، وكذلك تحديث وتطوير أدوات التقويم الشامل بناء على مخرجات العمل الميداني.

الدور الإقتصادي: أظهرت النتائج في الجدول (27) أن مديري المدارس الخاصة يعتقدون أن مدارسهم تؤدي دورا هاما في دعم التعليم والإقتصاد الوطني، ولذا جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، وقد جاء تحمل المدرسة عبء تعليم الطلبة عن وزارة التربية والتعليم في المرتبة الأولى يليها دور المدرسة في التقليل من حجم البطالة، وكذلك تقديم المدرسة لإمكانياتها ومرافقها للمجتمع، وقد يعزى ذلك إلى أن القائمين على المدارس الخاصة يرون أن مدارسهم توفر مكانا مناسبا لعدد من الطلبة، والذي يخفف الكلفة عن ميزانية الدولة في بناء المدارس وتعيين المعلمين وغيرها من النفقات، وكذلك تشارك المدارس الخاصة في تشغيل عدد من العاملين في مجال التعليم، بينما يعتبر

تقديم المدرسة لمرافقها لمؤسسات المجتمع المحلي غير مكلف ماديا بالنسبة للمدارس، بل يعتبر جزءا من الدعاية والتواصل مع المجتمع، رغم أن هذه الخدمة لها قيمة مادية ومعنوية معتبرة لمؤسسات المجتمع وللإقتصاد الوطني. وقد جاءت الفقرات المتعلقة بالضرائب المستحقة، ودعم الجمعيات الخيرية، وتمويل وسائل الإعلام في المراتب الأخيرة على الترتيب، وهذا قد يشير إلى قلة المدارس التي تقدم الضرائب للخزينة، وربما يكون ذلك بسبب الملكية الفردية لبعض المدارس أو عمليات التهرب من الضرائب، وقد يعزى حصول هذه الفقرة على درجة مرتفعة إلى أن الإجابة قد تكون تقييم عام وليست متعلقة بالمدرسة على وجه التحديد، وأما دعم الجمعيات الخيرية فربما يقتصر ذلك على تقديم الإمكانيات والمرافق من ملاعب وحافلات وقاعات دون تقديم الدعم المادي المباشر. أما تمويل وسائل الإعلام الذي جاء في المرتبة الأخيرة، فسببه أن عددا من المدارس تعتمد على المجتمع المحلي في دعايتها، وقد تلجأ إلى توزيع النشرات على أبواب المساجد أو الأماكن التجارية، وربما تكون أكثر المدارس لجوءاً إلى وسائل الإعلام، هي المدارس الكبيرة التي تغطي مناطق متعددة وكذلك المدارس الثانوية، التي تحرص على تسويق نفسها من خلال نشر صور وأسماء ومعدلات طلبتها في الثانوية العامة. واتفقت النتائج مع دراسة آنزر (Anzar,2002)، واختلفت النتائج مع دراسة العتيبي (٢٠٠٤)، والتي كشفت عن أن واقع إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام ضعيف في مجمله.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة من وجهات نظر المديرين العاملين، تعزى لمتغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتناول كل متغير على حدة، وأثره في تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، وقد تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة (T- test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

الجنس: أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغير الجنس في تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة من وجهات نظر المديرين العاملين، وقد يعزى ذلك إلى أن جنس مدير المدرسة ليس له أي تأثير في تقييم مؤشرات الأداء في مجالات الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة، خصوصاً وأن أغلب عينة المديرين الذكور لايزيدون عن ربع العينة الكلية، وقد يعزى ذلك أيضاً الى أن التقييم الصادر عن المديرين والمديرات يتقارب في التقدير بسبب عدم وجود فروق بين واقع المدارس الخاصة وبالتالي تتقارب

التقديرات والتقييمات من قبل الذكور والإناث وإن اختلفت بدرجات متفاوتة لا تشكل فروقاً ذات دلالة احصائية . وهذا ما توصلت اليه دراسة دواني وديراني (١٩٩٥) ، ودراسة البنا (٢٠٠٣) ، ودراسة صالح (٢٠٠٤)، ودراسة المناصير (٢٠٠٩)، ودراسة الأمير والعواملة (٢٠١١) إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في تحديد درجة المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة ولم تتفق مع نتائج دراسة سليمان (١٩٩٩) ، التي أظهرت نتائجها أن معوقات العمل في الإدارة المدرسية عند الذكور أكبر من الإناث .

المؤهل العلمي: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمؤهل العلمي في تقييم واقع الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة ، وقد يعزى ذلك الى أن مؤهلات المديرين العلمية لا تخدم بفاعلية المدارس الخاصة لذلك يجب أن يكون هناك دورات تدريبية متخصصة للمديرين من أجل النهوض بهذا القطاع التعليمي المهم في المجتمع ، وقد يعزى ذلك أيضا الى أن الغالبية العظمى من المديرين يحملون درجة البكالوريوس فما فوق وهي شرط لتعيينهم في هذا الموقع من قبل وزارة التربية والتعليم . واتفقت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة دواني وديراني (١٩٩٥) ، ودراسة البنا (٢٠٠٣) ، ودراسة صالح (٢٠٠٤)، ودراسة المناصير (٢٠٠٩)، ودراسة الأمير والعواملة (٢٠١١)، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تحديد درجة المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة ولم تتفق مع نتائج دراسة سليمان (١٩٩٩) ، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في تحديد درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية.

الخبرة : أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمؤهل العلمي في تقييم واقع الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة ، وقد يعزى ذلك الى أن مديري المدارس لايعملون بمفردهم، بل هناك دعم وتعاون ومتابعة من قبل أصحاب المدارس الخاصة ولذلك لا يتركون مجالاً لمن تقل خبرتهم بل يعوضون ذلك بتواجدهم المستمر غالباً في مدارسهم ومن هنا فقد جاء التقييم متقارباً ومتفاوتاً بدرجة قليلة لا تصل الى تحقيق مستوى الدلالة الإحصائية . واتفقت النتائج مع دراسة الأمير والعواملة (٢٠١١)ولم تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة المناصير (٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى الخبرة

العملية في تحديد درجة المشكلات التي تواجهها المدارس الخاصة وأساليب التعامل معها وآليات ضبطها.

التوصيات

خرج الباحث بمجموعة من التوصيات وفقاً لنتائج الدراسة:

- وفقا لنتائج الأسئلة الأول والثاني والثالث توصلت الدراسة إلى تطوير أداة لتقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن، وعليه أوصت الدراسة بما يأتي:

- تبني وزارة التربية والتعليم لأداة التقييم المطورة الناتجة هذه الدراسة، وتطبيقها على المدارس الخاصة.
- تشكيل لجنة تقييم متخصصة من قبل الوزارة لتقييم المدارس الخاصة وفق الأداة المطورة، وذلك لإعادة النظر في الأنظمة والتشريعات التي تنظم عمل هذه المدارس.
- لإستفادة من أداة التقييم التي تم تطويرها في مشروع تصنيف المدارس الخاصة
- تعميم هذه الأداة على المدارس الخاصة لإجراء التقييم الذاتي، والعمل على تطوير وتحسين واقعها الحالي.
- تقديم الأداة للراغبين في تأسيس مدارس جديدة للإفادة منها في تحديد المتطلبات الأساسية لبناء مدارسهم

- وفقا لنتائج السؤالين الرابع والخامس، أوضحت الدراسة أن هناك مجموعة من الملاحظات في عمل المدارس الخاصة، لذا أوصت الدراسة بما يأتي:

- زيادة عدد المشرفين التربويين والزيارات الميدانية للمدارس الخاصة للتحقق من قيام هذه المدارس بواجباتها والتزاماتها.
- الإهتمام بموضوع تدريب المديرين في المدارس الخاصة، وعقد الدورات التدريبية المتخصصة والمناسبة لطبيعة عملهم، خصوصاً أن هناك تباينات في طبيعة العمل والمهام عن مديري المدارس الحكومية.
- عقد الدورات التدريبية للمعلمين العاملين في المدارس الخاصة، خصوصاً وأن نتائج الدراسة أظهرت ضعف عمليات التدريب في المدارس الخاصة لكلفتها المالية، أو عدم توفر الإمكانيات الفنية.

- الزام المدارس الخاصة بتوفير التأمين الصحي للعاملين لديها.

كما يوصي الباحث بما يلي :

إجراء دراسات متنوعة ل

- تطوير أداة تقييم للمدارس الحكومية، وإجراء مقارنة بين واقع المدارس الحكومية ومدارس التعليم الخاص.
- تطوير أداة متكاملة تأخذ بعين الإعتبار وجهات نظر مالكي المدارس ، المشرفين التربويين، المعلمين، أولياء الأمور، والطلبة.
- قياس درجة فاعلية الإشراف التربوي على المدارس الخاصة، من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم، ومن وجهة نظر مديري المدارس وكذلك المعلمين.
- قياس أثر المدارس ذات البرامج الأجنبية على اللغة العربية والثقافة العربية.
- تحديد أثر الأبعاد التجارية، والمنطلقات الفكرية، والإتجاهات التربوية لمالكي ومؤسسي المدارس الخاصة، ودرجة انسجامها مع فلسفة وسياسات التربية والتعليم في الأردن.

المراجع

أ.المراجع العربية:

- القرآن الكريم.

- ابن أعراب،عبد الكريم، (٢٠٠٥)، **تمويل التعليم العالي، التجارب العالمية والتجربة الجرائرية،** بيروت: مؤسسة الفكر العربي.

- ابن حبتور، عبد العزيز صالح،(٢٠٠٢)، **التربية والتعليم جسر المستقبل،** اليمن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

- ابن خلدون، (١٩٨٦)، مقدمة ابن خلدون، بيروت: دار مكتبة الهلال.

- ابن منظور،(١٩٩٠)، لسان العرب، بيروت: دار صادر.

- أبو خليفة، ابتسام،(٢٠٠٤)، فاعلية نموذج راش في انتقاء مقياس تقدير لتقويم أداء المعلم في مدارس وكالة الغوث في الأردن، **مجلة المعلم الطالب،** (١،٢)، ٢٣-٤١.

- أبو غريب، عايدة عباس،(٢٠٠٣)، تفعيل دور الشراكة المجتمعية فى تحسين جودة التعليم،**مؤتمر" مستقبل الخدمات التعليمية"**،الاسكندرية: مصر.

- الأغبري، عبد الصمد،(٢٠٠٠)، **الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، بيروت: دار النهضة العربية.

- آل الشيخ،علي بن حسن، (٢٠١٠)، **دورالتقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية، دراسة ميدانية بمنطقة عسير،** رسالة ماجستيرغيرمنشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

- الأنصاري، عيسى بن حسن،(٢٠٠٤)، دراسة مسحية للكشف عن أسباب إلحاق الأبناء بالمدارس الأهلية وآراء الآباء عن هذه المدارس،**لقاء التعليم الأهلي وتحديات العصر،** الإحساء: المملكة العربية السعودية.

- الأمير، محمود والعواملة، عبدالله،(٢٠١١)، درجةتطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظرالمشرفين التربويين، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية،** جامعة اليرموك: اربد، الأردن، ٧(١)، ٥٩- ٧٦.

- بحيري، سعد صادق، (٢٠٠٤)، **إدارة توازن الأداء، (ط١)،** القاهرة: الدار الجامعية.

- البخاري،(٢٠٠٨)، **الجامع الصحيح**، دمشق: دار الرسالة العالمية.

- بدح،احمد،(٢٠٠٣)، **ادارةالجودةالشاملة: أنموذج مقترح للتطوير الإداري في الجامعات الأردنية العامة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

- بدران، شبل،(٢٠٠٣)، نحو تفعيل الجمعيات التعاونية التعليمية فى تطوير التعليم، **مؤتمر " مستقبل الخدمات التعليمية "**، الاسكندرية: مصر.

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (٢٠٠٢)، تقرير التنمية الإنسانية العربية بعنوان **" خلق الفرص للأجيال القادمة"**، المكتب الإقليمي للدول العربية، عمان: أيقونات للخدمات المطبعية.

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (٢٠٠٣)، تقرير التنمية الإنسانية العربية بعنوان **" نحو إقامة مجتمع المعرفة"**، المكتب الإقليمي للدول العربية، عمان: المطبعة الوطنية.

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (٢٠٠٥)، تقرير التنمية الإنسانية العربية بعنوان **" نحو نهوض المرأة في الوطن العربي"**، عمان: المطبعة الوطنية.

- برنوطي، سعاد، (٢٠٠٤)، **إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد، (ط٢)**، عمّان: دار وائل.

- البكر، فوزية، (٢٠٠٨)، النظم التعليمية وتحديات القرن الواحد والعشرين،**مجلة المعرفة**،(١٥٩).

- البنا، هالة مصباح، (٢٠٠٣)، **المشكلات التي تواجه الادارة المدرسية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة العاصمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- بو جلال، محمد، (٢٠٠٣)، الثورة والثروة في خصخصة القطاع العام لدولة الكويت، **المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي**، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- التجكاني، محمد الحبيب،(١٩٩٠)،**الإحسان الإلزامي في الإسلام: وتطبيقاته في المغرب**، المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

- التل، احمد يوسف، (١٩٨٩)، **الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في تطور التربية والتعليم ١٩٢١-١٩٨٩**، (ط٢)، الاردن: وزارة الثقافة.

- التل، سعيد وزملائه، (١٩٩٣)،**المرجع في مبادئ التربية**، (ط١)، عمان: دار الشروق.

- الجعنيني، نعيم وبني سلامة ، امتياز، (٢٠٠٠)، الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء،**مجلة دراسات**، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢٧ (٢)، ٤٣٧- ٤٥٥.

- حجازي، كاميليا،(٢٠٠٣)، التعليم والتنمية البشرية بين الواقع والمستهدف، **مؤتمر " مستقبل الخدمات التعليمية "**، الاسكندرية: مصر.

- **حجي**، أحمد،(١٩٩٨)، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، (ط٢)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- الحربي، طلال سعيد، (٢٠٠١)،استراتيجيات معلمي رياضيات المراحل المبكرة في تقويم التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية للمعلم، **مجلة التربية**، الدوحة، ١٣٧(١٣)، ١٣٩-١٥٠.

- الحريري، رافدة،(٢٠١١)، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، (ط٢)**، عمان: دار الفكر.

- حسن، راوية، (١٩٩٩)، **إدارة الموارد البشرية**، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

–حسن، محمد صديق، (٢٠٠٣)، التعليم في المدارس الأجنبية والخاصة، الدوافع والمبررات، **مجلة التربية**، قطر، (١٤٨)، ٤٨-٥٨.

–حسين، سلامة عبدالعظيم، (٢٠٠٥)، **ضمان الجودة والاعتماد في التعليم**، الرياض: الدار الصولتية.

- حلس، داود، (٢٠٠٧)، معاييرجودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث (**الجودة في التعليم الفلسطيني، مدخل للتميز)**، الجامعة الإسلامية: غزة.

- حنفي، عبد الغفار، (٢٠٠٠)، **إدارة الأفراد بالمنظمات "مدخل وظيفي"** ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- الخزامي، عبد الحكيم، (١٩٩٩)، **تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التحسين**، القاهرة: ابن سينا.

- خضر، فخري رشيد، (١٩٨٧)، **التقويم التربوي**، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- الخضير،خضير، (2001)، مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة تحليلية"، **مجلة التعاون**، مجلس التعاون لدول الخليج العربي، (٥٣)، ١٣-١٤.

- الخطيب، محمد شحات،(٢٠٠٢)،**اتجاهات التربية والتعليم في دول الخليج العربية: رؤية الحاضر والمستقبل**، الرياض: مدارس الملك فيصل.

- الخوالده،عايد،(2003) ، **بناء معاييرلإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني**،رسالة دكتوراه غيرمنشورة، جامعة عمان العربية:عمان.

- دروزة، أفنان نظير،(٢٠٠٥)، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، عمان: دار الشروق.

- دعمس، مصطفى، (٢٠٠٩)، **تكنولوجيا التعليم**، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

- دواني، كمال وديراني، عيد،(١٩٩٥)، مشكلات التعليم الخاص في الاردن، **مجلة دراسات**، العلوم الانسانية، الجامعة الاردنية، ٢٢ (٦)، ٣٣٧٧-٣٤١٣.

- الدوسري، إبراهيم مبارك،(٢٠٠٠)،**الإطار المرجعي للتقويم التربوي**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

-الدويري، فايز،(٢٠٠٧)، **دور الجامعات الرسمية في تعزيز مفهوم الأمن الوطني**،أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

- ديوب، محمد معن، (٢٠٠٦)، المتطلبات الأساسية لنجاح برنامج الخصخصة، **مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، العلوم الاقتصادية والقانونية**، ٢٨ (2)، ٩٥-١١٥.

- ذيب، فاطمة والحاج، ميسر وكيالي، ماجدة، (٢٠٠٦)، المدرسة وحدة تطوير تربوي، **المؤتمر التربوي الأول لوكالة الغوث**: عمان، الأردن.

- ربيع، هادي، (٢٠٠٨)، **تطوير الأداء المدرسي**، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

- الرشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم،(١٩٩٤)،**المدخل الى التربية والتعليم**، عمان: دار الشروق.

- الرفاعي، سعد سعيد جابر، (٢٠١٠)، في التاريخ الإسلامي: الوقف، أهم مصادر تمويل التعليم، **مجلة المعرفة**،(١٨٨).

- روبنسون، كين (٢٠٠٩) ، **صناعة العقل ، دور الثقافة والتعليم في تشكيل عقلك المبدع** ، ترجمة رامة موصللي ، الاردن: وزارة الثقافة.

- ريحان، عبد الرحمن،(٢٠٠٩)، هل يوازي نظام الوقف دور المجتمع المدني في الوطن العربي،بحث مقدم إلى **مؤتمر"قوانين الأوقاف وإدارتها"**، ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.

- زاهر، ضياء الدين،(٢٠٠٤)، التمويل والإنفاق فى التعليم، **مؤتمر إصلاح التعليم في مصر**، الإسكندرية. تم استخراجه بتاريخ ٢٠١٢/٢/٤

http://www.bibalex.org/arf/ar/activities/Archive.html

- الزعابي، سليمان عبدالله سليمان، (٢٠٠٦)، **تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية بدولة الإمارات العربية المتحدة**، الجامعة الأردنية: عمان.

- الزعتري،علاء الدين،(٢٠١٠)، **دور الوقف في تطوير التعليم**، سوريا. تم استخراجه بتاريخ ٢٠١٢/٣/٤ **http://www.alzatari.net/research/1008.html**

- زويل، أحمد، (٢٠٠٩)، **عصر العلم، (ط٩)**، القاهرة: دار الشروق.

- الزيود، نادر وعليان، هشام،(٢٠٠٢)،**مبادئ القياس والتقويم في التربية**،(ط٣)، عمان: دار الفكر.

- سالمان، على أحمد،(٢٠٠٨)، **خصخصة التعليم قبل الجامعى فى كل من إنجلترا واليابان وإمكان الإفادة منها في مصر**، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر:جامعة سوهاج.

- السامرائي،مهدي، (1984)، دراسة في التقويم والقياس، **مجلة رسالة الخليج العربي**،(١٤)، ١١٧ – ١٤٧.

- السباعي، مصطفى،(١٩٩٩)، **من روائع حضارتنا**، بيروت: دار الوراق.

- السدحان، عبدالله بن ناصر، (٢٠٠١)، **الآثار الإجتماعية للأوقاف**، الرياض.

- السعود، راتب،(٢٠٠٢)، إدارة الجودة الشاملة، أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، ٢(١٨)، ٥٥-١٠٥.

- السقا، امتثال محمد، (٢٠٠٧)، **دور المدرسة الثانوية في تفعيل رسالة عمان، وتطوير إستراتيجية تربوية لتحقيق رؤيته**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

- سليمان، سعيد أحمد وعبد العزيز، صفاء محمود، (٢٠٠٦)، دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم، برنامج جوائز الإمتياز المدرسي: مصر.

- السويدي، عيسى، (٢٠٠٩)، سمات المدارس الخاص المنافسة ، ورقة عمل مقدمة في **المؤتمر الاول لاصحاب المدارس الخاصة، (رؤية معاصرة لاداء متميز)**، عمان، الاردن.

- شاهين، رياض مصطفى والمدني، رشاد عمر،(٢٠٠٦)، **الأوقاف وأثرها على الحياة العلمية في بلاد الشام في العهد الأيوبي**، غزة:الجامعة الإسلامية.

- الشرعي، بلقيس، (٢٠٠٩)، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قابوس وفق متطلبات الإعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، ٢(٤)، ١-٥٠.

- الشرقاوي، مريم،(٢٠٠٢)، **ادارة المدارس بالجودة الشاملة: دراسة ميدانية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- شحاتة، حسن، (٢٠٠١)، **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي: بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- شعلة، الجميل محمد، (٢٠٠٥)، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: إتجاهات وتطلعات**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- الشيخ، عمر،(١٩٩٩)، **المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين**، بيروت: المؤسسة العربية للنشر.

- صائغ، عبدالرحمن بن احمد،(٢٠٠٥)، في تطوير التعليم، رؤية مستقبلية،**المؤتر الاول لاستشراف مستقبل التعليم**، تونس:المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية.

- صالح، آمنة عزت، (٢٠٠٤)،**المشكلات الادارية في المدارسة الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين واولياء الامور والطلاب في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

- صبح، محمود، (١٩٩٩)، **الخصخصة: المشكلات والحلول**، القاهرة: جامعة عين شمس.

- صبري، ماهر والرافعي، محب،(٢٠٠٨)، **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، الرياض: مكتبة الرشد.

- الضحيان، عبد الرحمن،(٢٠٠٠)، الأوقاف ودورها في تشييد بنية الحضارة الإسلامية، **أبحاث ندوة المكتبات الوقفية**:المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

- الطويل، هاني، (٢٠٠١)، **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**، (ط٢)، عمان: دار وائل.

- الطويل، هاني، (٢٠٠٦)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمين سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، (ط ٤)، عمان: دار وائل.

- طيف للخدمات التعليمية،(٢٠١١)،المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة تحت عنوان(**آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص)**، عمان: طباعة مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- الظاهر، زكريا وجيان، تمر وجودت، جاكلين، (٢٠٠٢)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، عمان: الدار العلمية.

- عابدين، محمد عبد القادر،(٢٠٠١)،**الادارة المدرسية الحديثة**، عمان: دار الشروق.

- عابدين، محمد عبدالقادر،(٢٠٠٠)، أسباب إلحاق الوالدين أبناءهم بالمدارس الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، غزة: مؤسسة الدراسات التربوية الفلسطينية،(٣)، ٥٤-٧٥.

- العاجز، فؤاد وعساف، محمود، (٢٠٠٧)، الدور الاجتماعي لمدير المدرسة الثانوية بمحافظة غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية في ضوء مبادئ الجودة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث **" الجودة في التعليم العام، كمدخل للتميز "، غزة:** الجامعة الإسلامية.

- عامر، سعيد، (٢٠٠١)، **الإدارة وتحديات التغيير**، القاهرة: وايد سيرفس للاستشارات والتطوير.

- عباس، سهيلة محمد، (٢٠٠٦)، إدارة الموارد البشرية- مدخل إستراتيجي، (ط٢)، عمان: دار وائل.

- عباسي، منتهى، (١٩٩٩)، **دراسة مقارنة لصعوبات الإدارة المدرسية في المدراس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- عبد القادر، محمد عبد القادر،(١٩٩٩)، **اتجاهات حديثة في التنمية**، الإسكندرية: الدار الجامعية.

- العبد الله، مصطفى محمد،(١٩٩٩)،**التصحيحات الهيكلية والتحول إلى اقتصاد السوق في البلدان العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- عبيدات، اسامة ومحمد، اسماء، (٢٠٠٩)، التوجه نحو خصخصة التعليم في الأردن: الأسباب والنتائج المتوقعة، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت: الكويت، ٢٣ (٩٢)، ٢٧-٥٨.

- عبيدات، سليمان والرشدان، عبدالله، (١٩٩٣)، **التربية والتعليم في الأردن من عام ١٩٢١-١٩٩٣**، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

- العتيبي، صبحي رجب، (٢٠٠٢)، **تطور الفكر والأنشطة الإدارية**، (ط١)، عمان: دار الحامد.

- العتيبي، فهد بن عب (٢٠٠٤)، إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

- العسلي، كامل، (١٩٨١)،**معاهد العلم في بيت المقدس**، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

- عطيوي، جودت عزت، (٢٠٠١)، **الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاته العلمية**، عمان: الدار العلمية.

- عقل،أنور،(٢٠٠١)،**نحو تقويم أفضل**، بيروت: دارالنهضة العربية.

- عقيلي، عمر وصفي، (٢٠٠٥)،**إدارة الموارد البشرية، بعد استراتيجي**، عمان: دار وائل.

- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٣)،**التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- علي، محمد، (٢٠٠٧)، **التربية العلمية وتدريس العلوم**، عمان: دار المسيرة.

- العمايرة، محمد حسن، (١٩٩٩)، **التربية والتعليم في الاردن (منذ اواخر العهد العثماني وحتى١٩٩٧)**، عمان: دار المسيرة.

- العمايرة، محمد حسن، (٢٠٠٢)، مبادئ الإدارة المدرسية، (ط٣)، عمان: دار المسيرة.

- العناتي، ختام، (٢٠٠٣)، **بناء أنموذج مقترح للإتصال الإداري في ضوء واقع الإتصال في وزارة التربية والتعليم في الأردن، والإتجاهات العالمية الحديثة،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- غنايم، علي أحمد، (١٩٩٩)، **تقدير محددات الطلب على التعليم الخاص الأساسي والثانوي في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

- الفار، إبراهيم،(1998)،**تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين،** القاهرة: دارالفكرالعربي.

- فخرو،علي،(٢٠١١) ، واقع التعليم الخاص في العالم العربي.المحاضرة الرئيسية في **المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة**. عمان: الاردن.

- فرجاني، نادر،(١٩٩٨)، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي(الوثيقة الرئيسية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مركز المشكاة للبحث**: مصر.

- فرج، عوض، (٢٠٠٤)**، تقدير موجهي ومديري التعليم الأساسي في محافظة ظفار بسلطنة عمان لدرجة الحاجة إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة ومدى تلبيتها لإحتياجاتهم التدريبية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن .

- الفقي، عبد المؤمن،(١٩٩٤)، **الإدارة المدرسية المعاصرة،(ط ١)،** بنغازي: جامعة قاريونس.

- القشطان، عبد الله،(١٩٩٨)، **التعليم في فلسطين، الجزء الثاني: التعليم الخاص ١٩٢٢ – ١٩٤٨،** عمان: دار الكرمل.

- كاظم،علي مهدي، (2001) ، **القياس والتقويم في التعليم والتعلم،** اربد: دارالكندي.

- الكعبي، نعيمة عبدالله، (٢٠٠٤)، **مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في البحرين،** رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

- الكيلاني، عبد الله زيد، (١٩٩٧)، المساءلة في الاردن :محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الاردن، ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر التربوي بعنوان " المساءلة في التربية"**، عمان.

- المانع، عزيزة، (٢٠٠٣)، اتجاهات القيادات التربوية فى السلكة العربية السعودية نحو تخصيص التعليم العام فيها، **مجلة جامعة دمشق،** ١٩(٢)، ٩٩-١٤٠.

- مبروك، شيرين حسن،(٢٠١٠)، **دور الوقف الإسلامي في استثمار التعليم العالي في ضوْء الخبرات العالمية والإقليمية**، رسالة ماجستيرغيرمنشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

- مجيد،سوسن شاكر، (2011)، **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، عمان:دارصفاء.

- محمد حسن، محمد صديق، (٢٠٠٣)، التعليم في المدرس الاجنبية والخاصة ، الدوافع والمبررات. **مجلة التربية**، قطر، (١٢٧).

- مخيمر، عبد العزيز وجودة، عبد المحسن وعبد القادر، عبد القادر وخشبة، ناجي ومطاوع، سعد، (٢٠٠٠). **قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- مراشدة، كوثر،(٢٠٠٧)، المعايير مفهومها ودورها في بناء جودة تعليمية عالية، **مجلة المعلم الطالب**: فلسطين،(١-٢)، ١٢١-١٢٨.

- المساد، محمود واخرون، (١٩٩٩)، **المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين**، عمان: مؤسسة عبد الحميد شومان.

- مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، (٢٠١١)، دليل التقويم الذاتي، الرياض.

- مصطفى،إبراهيم والزيات، احمد، وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد(١٩٨٩)**المعجم الوسيط** ، القاهرة: إصدار مجمع اللغة العربية.

- المطيري،رجا حجيلان، والعلي، أحمدعبدالله،(١٩٩٦)، **تقويم كفاءة الموظفبين النظرية والتطبيق (دراسة نظرية وميدانية)**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

- المعايطة، عبدالعزيز، (٢٠٠٧)، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر**، عمان: دار الحامد.

- مقدم، عبد الحفيظ،(٢٠٠٨)، الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٥(٤٩)، ١٥١- ١٨٢.

- مكي، احمد مختار، (٢٠٠٢)، المجتمع المصري بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص، **مؤتمر مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة**، القاهرة: جامعة عين شمس.

- ملكاوي،نازم محمود ونجادات، عبدالسلام،(٢٠٠٧)، تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرهافي تحديد دورمعلم المستقبل، **مجلة جامعة الشارقة**، 4(٢)، ١٤٣- ١٥٩.

- المناصير، لميحة،(٢٠٠٩)، **تطوير استرتيجية لضبط مشكلات التعليم الخاص في المدارس الخاصة الاردنية،** اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.

- منسي، حسن، (٢٠٠٢)، التقويم التربوي، اربد: دار الكندي.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (٢٠٠٨)،**خطة تطوير التعليم في الوطن العربيالتربية والتعليم العالي والبحث العلمي،** تونس: جامعة الدول العربية.

- المهيري، جمال والنعيمي، فوزة وبول، سام، (٢٠٠٣)،**دليل المشرف الإداري التربوي لبرنامج ضمان الجودة في الأداء المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة،** دبي: وزارة التربية والتعليم.

- مؤتمرجامعة عين شمس،(٢٠٠٢) بعنوان "مستقبل التعليم في مصربين الجهود الحكومية والخاصة"، القاهرة. استخرج بتاريخ ٢٠١٢/٢/٢٥ من **www.seddikaffifi.com/artical_8.doc**

- ناصر ،ابراهيم ،(١٩٩٢)، **علم الاجتماع التربوي**،(ط ١)، عمان: دار الجيل.

- ناصر،ابراهيم،(٢٠٠١)، **أسس التربية**،(ط ٦)، عمان: دار عمار.

- النبهان، موسى،(٢٠٠٤)،**اساسيات القياس في العلوم السلوكية،** عمان: دار الشروق.

- النجيحي ، محمد لبيب، (١٩٩٧)، **الأسس الاجتماعية للتربية،** القاهرة: عالم الكتب.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (٢٠٠٨)، **إحصاءات التعليم للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧**، ادارة التخطيط التربوي، قسم الاحصاء.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (٢٠١٢)، **إحصاءات التعليم للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١**، ادارة التخطيط التربوي، قسم الاحصاء.

- وزارة التربية والتعليم الإماراتية، (٢٠١١)، **دليل التقويم المدرسي،** إدارة الترخيص والإعتماد الأكاديمي: الإمارات.

- وزارة التربية والتعليم السعودية، (٢٠١٠)، دليل التقويم الذاتي للمدرسة، الإدارة العامة للإختبارات والقبول: السعودية.

- وطفة، علي أسعد والمطوع، فرح (٢٠٠٧)، المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة رسالة الخليج العربي** ع١٠٩: الكويت.

- ياسين، لبنى، (٢٠١٠)، **دور المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، الزرقاء: الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

- اليونسكو، (٢٠٠٠)، **التعلم ذلك الكنز المكنون**، عمان: مركز الكتب الأردني.
- اليونسكو، (٢٠٠٨)، **دليل تنفيذ المراجعة الذاتية**، عمان: وكالة الغوث الدولية.

ب.المراجع الاجنبية

- Anzar, U. (2002),**The NGO Sector in Pakistan: Past, Present and Future**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Comparative and International Education Society (46th Orlando, The Educational Resources Information Center (**ERIC**).
- Arvey, R.D., & Murphy, D. (1998). Performance Evaluation Work Settings. **University of Minnesota Annual Review of Psychology**, (4+), 141-168.
- Ashcroft, K. & Palacio, D. (1996). **Researching into Assessment and Evaluation in Colleges and Universities.** London: Kogan Page Limited.
- Ballantine, Jeanne H. (1993), **The Sociology of Education, A Systematic Analysis,** (3rd ed) . New Jersey : Prentice – Hall , Inc .
- Bhatia, R. L. & Ahuja, B. N. (2004). **School Organization and Management** . (3rd ed). India: Syrjeet Pulication.
- Boyan , Norman J . (1988) **Handbook of Educational Administration**. New York : Longman.
- Bomotti, Sally (1996), **Why do Parents Choose Alternative Schools?**. **Educational Leadership,** Oct, 54(2), 30-33.
- Buttler, S.(1991) " **Privatization for Puplic Purposes**" . in W.T Gprmley (ed) Privatization and its Alternatives. Madison : University of Wisconsin Press .
- Chimombo,J.(2009) Expanding Post Primary Education in Malawi: are the Private School the Answer? **Compare**. 39(2) .167-184.
- Chunlan,H.(2006),Non Governmental Organizations and the Development of China's Education,**Chinese Education & Society**, 39(1), 21-40.
- Clark,L.H. (1991), **Secondary and Middle Scool Teaching Methods.** (6th ed.), New York: Macmillan Publishing Company.

- Cronbach L. J. (1963) **Course Improvement Through Evaluation**. Teachers College Record, 64, 672-683.
- Fitz,j.& Beers,B.(2002) “Education Management Organization and the Pprivatization of Public Education: a Cross-national Comparison of the USA and Britian” **Comparative Education,**38 (2) ,137-154
- Fox , Irene (1985), **Private Schools and Public Issues**, The Parents' View . London: The Macmillan Press LTD .
- Gandal, M & Vranek, J. (2001), Standards: Here Today, Here Tomorrow. **Educational Leadership**, 59 (1), 6-13.
- Gemello,J,M. and Osman,J.(1984) **Estimating the Demand for Private School Enrollment.** Am,j, Education ,pp 262-279.
- Green,J.P.,& Peterson,P.E & DU,J. (1990)“ Effectiveness of School Choice: The Milwakee Experiment” **Education and Urban Sosiety,** (31), 190-213.
- Harris , Sandra and Lowery , Sandra Lynn (2002), **A School for Every Child , School Choice in America Today** . U.S.A : Scarecrow Press , Inc.
- Lee,M. (2006), The Development of Private School Education in Hong Kong and Singafore. Acomparative Study .**KJEP**.3 (2). 123-150.
- Levin, Henry M.(ed) (2001) **Privatizing Education. Teacher**: Columbia University.
- Lindahl, R. (2001). Evaluating Principals Performance: An Essential Step in Promoting School Excellence. **Education**, 108(2), 204-211.
- Maclure, R. (2000), NGOs and Education in Sub-Saharan Africa. Instruments of all Hegemony or Surreptitious Resistance. University of Ottawa. **Education & Society**, 8 (2), 25-44.
- Martin, Robin (2000)." **Accountability In Education: What can be learned from History**." Paths of Learning http://www.paths of Learning. Org/ library/ accountability.cfm.
- McBrien J.L. & Brandt, R. S. (1997). A Guide to Education Term, **The Language of Learning**: Association for Supervision and Curriculum Development: (http://www.ascd.org/portal/site/ascd /menuitem).

- McPherson, R. J. S. (1996) " Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology. **Educational Administra-tion Quarterly**, 32 (1) , 80- 106.

- Muraskin, Lan and Stullic , Stephanie . (1999) **Barriens, Benefits,and Costs of Using Private Schools to Alleviate Overcrowding in Public Schools.** ERIC ON : ED 432063 U.S. Columbia .
- Murphy, Joseph et al. (ed) (1998) **Pathways to Privatisation in Education**. London: Vanderbilt University.

- Newmann, Fred, King. Bruce, and Rigdon, Mark . (1997) "Accountability and School Performance; Implication from Restructuring Schools" **Harvard Education Review**. 67 (1), 41-75.
- O' Day, Jennifer (2000) "Complexity, Accounta – bility, and School Improvement". **Harvard Educational Review,** 72(3), 293 -329.
- Rao, T. V. (2004). **Performance Management and Appraisal System.** (1st ed.), New Delhi: Sage Publications.

- Reget, A .Weenink, (2005). When Negotiation Fails: Private Education as Adisciplinary stratigy. **Journal of Education Policy** . 20 (1),59-80.Amesterdam School for Social Science Research, The Netherlands. Extract from Website EBSCOhost on 22-4-201٢.

- Ross , M ,Gowe , R, (2001) . **Private School Administration : A New Challenge from Graduate Training Programs**. ERIC, ED 457556.
- Sanders,N.M. (may 2002) “Would Privatization of K-12 Schooling Lead to Competition and Thereby Improve Education?” **Educational Policy**,16(2).
- Stuffebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1984). **Systematic Evaluation: A Self-Instruction At Guide Theory and Practice**. Boston: Kluwer-Nijhoff Publising.
- The World Bank (2008) **“ The Road Not Traveled: Education Reform in \the Middle East and North Africa “**ISBN: 978-0-8213-7062-9, Washington, D. C., pp. 14 -21, 88, 142, 150, 176-177, 183-184.

- Walford , Geoffrey (1990) . **Privatization and Privilege in Education,** London Routledge
- Wiesenberg, F (2000). A Critical Appraisal Model of Porgram Evaluation in Ault Continuin Education**. Canadian Journal of University Continuing Educaation,** 25(1), 79-109.
- Wiggins, G. (1995). Standards; Not Standardization: Evoking Quality Student Work. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar. ets. **Contemporary Issues in Curriculum**. (187-195).
- Wong, Ping-Man. (2004). The Porfessional Development of School Principal: Insights from Evaluating a Programme in Hong Kong. **School Leadership & management**, 24(20), 140-162.
- Worthen, B ,Sanders, J, (editors) (1973***)*** **Educational Evaluation: Theory and Practice.** USA, California,Wadsworth Publishing Company ,Inc.
- Worthen, Blaine R., and Sanders. James R. (19٩7)**.Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. New York: Longman.
- Ysseldyke, J. etal. (1998). "**NCEO Framework for Educational Accountability**". National Center on Educational Outcomes. http://education.umn.edu / NCEO /onlinepubs / Framework.htm1.

الملحقات

أداة الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية

كلية العلوم التربوية/ قسم الإدارة التربوية

استبانة تحكيم

عنوان الدراسة: تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن

حضرة الفاضل ....حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

يشرفني ويسعدني أن تمنحوني جزءاً من وقتكم الثمين، بقراءة هذه الاستبانة وتقديم ملاحظاتكم القيمة والمفيدة، راجياً مساعدتي في الوصول بها إلى تحقيق الهدف الذي وضعتْ من أجله، شاكراً لكم جهودكم في خدمة العلم والتعليم، واهتمامكم المقدر عالياً.

أساتذتي الأفاضل؛

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة من فقرات الأداة، تعبر عن رأيكم في محتوى الفقرة، من حيث وضوحها، ودقة الصياغة، ودرجة انتماء الفقرة وتمثيلها للمجال الذي تنتمي إليه، وبيان إن كنتم تقترحون نقل الفقرة من مجال إلى مجال آخر، أو حذفها، أو تعديلها، أو دمج بعض المجالات، أو إضافة مجالات أخرى، أو فقرات أخرى للأداة، أو إجراء أي تعديلات أخرى ترونها مناسبة، وذلك لتكوين معايير مناسبة للأداة المطورة لتقييم الدور التربوي والاقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن وذلك على المقياس المتدرج بدرجة توفر (عالية جدا، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)

شاكراً لكم حسن تعاونكم، وبارك الله بكم وفيكم

الباحث هشام عودة أحمد ياسين

طالب دكتوراه/ إدارة تربوية

القسم الأول:بيانات المدرسة

اسم المدرسة موقع المدرسة سنة التأسيس

جنس المدير ( ) ذكر ( ) أنثى المؤهل العلمي سنوات الخبرة

عدد الشعب أعلى صف أدنى صف

عدد طلبة المدرسة بنين بنات

عدد العاملين في المدرسة عدد المعلمين المستخدمين

المؤهلات الدراسية للمعلمين : ( ) أقل من جامعي ( ) جامعي ( ) دراسات عليا

الجهة التي تتبعها المدرسة : ( ) مالك منفرد ( ) شركة ( ) جمعية ( ) مؤسسة ( ) كنيسة

عدد الحافلات في المدرسة ( ) حافلة

القسم الثاني: الاستبانة

المجال الأول: القيادة والتخطيط: الطريقة التي تتم بها قيادة المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية مع توفر خطة استراتيجية تعمل على تحقيقها.

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الإنتماء للمجال		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
١	تتوافر في المدرسة خطة استراتيجية وتطويرية وخططاً للتنفيذ، بأهداف واضحة ووا قعية							
٢	تمتلك المدرسة رؤية ورسالة ومنظومة قيمية تخدم العملية التعليمية							
٣	تنطلق خطة المدرسة من فلسفة وأهداف وزارة التربية والتعليم، وسياستها التعليمية							
٤	خطة المدرسة شاملة ومرنة وواقعية قابلة للتطبيق والتعديل							
٥	تواكب خطة المدرسة المستجدات والمتغيرات الحديثة وتتفاعل معها							
٦	تحترم الإدارة آراء وتوجهات العاملين عند بناء خطة المدرسة							
٧	تراعي خطة المدرسة توجهات ورغبات أولياء الأمور والطلبة وبما لا يتعارض مع المبادئ التربوية							
٨	تستخدم الخطة كأداة لتقييم أداء المدرسة							
٩	تعتمد المدرسة خطة سنوية لتدريب وتأهيل العاملين							
١٠	تمتلك المدرسة قيادة تربوية مؤثرة في العاملين والطلبة							
١١	الإدارة المدرسية تتمتع بشخصية إنسانية متعاونة وجذابة							
١٢	تستثمر الإدارة المدرسية جميع الموارد البشرية والمادية المتاحة							

١٣	تدرس الإدارة القرارات بشكل علمي وموضوعي قبل اتخاذها						
١٤	يصنع القرار بشكل مؤسسي بإشراك جميع الأطراف من أصحاب العلاقة في المدرسة وخارجها						
١٥	تتابع الإدارة المدرسية جميع العاملين وتقدم لهم التغذية الراجعةعن أدائهم						
١٦	تفوض الإدارة صلاحياتها للعاملين كل حسب اختصاصه						
١٧	توفر الإدارة بيئة مشجعة على العمل من الثقة والدعم المناسب						
١٨	تركز الإدارة المدرسية على جودة التعليم وعلى نواتج تعلم الطلبة						

المجال الثاني: المناخ التنظيمي: ويعني الموارد البشرية المتوافرة والبيئة السائدة في المدرسة والداعمة للعاملين والمعززة للعمل والإنجاز المرتفع

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الإنتماء للمجال		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
١	يتوافر في المدرسة هيكلية إدارية واضحة، وميسرة لعمليات الإتصال							
٢	تمتلك المدرسة طاقات بشرية مؤهلة تربوياً، علمياً، ومعرفياً							
٣	تحدد المهام الوظيفية لكل فرد في المؤسسة بشكل واضح ومكتوب							
٤	تتناسب المؤهلات العلمية التي يحملها المعلمون في المدرسة مع المواد التي يدرسونها							
٥	تطبق النظم والقوانين واللوائح بشكل مرن وعادل							
٦	تتمتع الجداول الدراسية والإشغال والمناوبة بالدقة والعدالة							
٧	يتوفر للعاملين نظام حوافز ومكافآت ويتم تنفيذها بعدالة							
٨	توفر المدرسة رعاية صحية للعاملين داخلها أوخارجها							
٩	تيسر المدرسة عملية نقل المعلمين من وإلى المدرسة							
١٠	يشعر العاملون في المدرسة بالطمأنينة والأمن الوظيفي							
١١	الروح المعنوية للعاملين عالية ويعتزون بانتمائهم للمدرسة ويدافعون عنها							
١٢	تسو د علاقات التعاون والألفة والمحبة بين جميع أفراد المجتمع المدرسيبمن فيهم الطلبة							
١٣	توفر المدرسة برامج تأهيلية وتدريبية تخدم الأفراد وتلبي حاجاتهم							
١٤	يشترك العاملون في البرامج التأهيلية والتدريبية باختيارهم							
١٥	يتوافر مبدأ الشفافية عند تقييم أداء العاملين في المدرسة							
١٦	تحدد المدرسة مؤشرات تقييم الأداء للعاملين بشكل واضح ومسبق							
١٧	عمليات تقييم الأداء تؤدي إلى زيادة فعالية الجودة في التعليم							

المجال الثالث: البيئة التعليمية التعلمية: وتعني العوامل والظروف المساعدة على تحقيق عملية التعلم والتعليم والوسائل والأساليب والأدوات المستخدمة في ذلك

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الإنتماء للمجال		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
١	تلتزم المدرسة بالمناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم							
٢	تعتمد المدرسة مناهج إضافية موافق عليها من مجلس التربية والتعليم							
٣	تراعي المدرسة في مناهجها الإضافية فلسفة وقيم وزارة التربية							
٤	تتابع المدرسة عملية التخطيط والإعداد للدروس والحصص							
٥	تخطيط المعلمين للدروس يراعي مختلف القدرات والعناصر ويخصص لكل عنصر الوقت الكافي							
٦	تحرص المدرسة على وضع الخطط العلاجية والإثرائية ومتابعة تنفيذها							
٧	تضمن المدرسة أن يحتوي برنامج الطالب اليومي والأسبوعي على مزيج من الأنشطة الدراسية والبدنية							
٨	تتابع المدرسة تنويع المعلمين في استراتيجيات التدريس ومصادر التعلم							
٩	توفر المدرسة على موقعها الإلكتروني دروساً محوسبة وتفاعلية بين المعلمين والطلبة							
١٠	يشارك الطلبة في الحصص الصفية بنشاط ويتفاعلون مع المعلم بإيجابية							
١١	تشجع المدرسة الطلبة على عملية التعلم الذاتي							
١٢	تتابع المدرسة عمليات تقويم الطلبة أولا بأول مع استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم حديثة ومتنوعة							
١٣	يصحح المعلمون أعمال الطلبة ويقومون بتحليلها ومعرفة مستوياتهم وتقديم الأفكار لتطويرهم							
١٤	لدى المعلمين معرفة دقيقة بنتائج طلابهم وتقدمهم ولديهم سجلات موثقة							
١٥	يساندُ المعلمونَ الطلبة ممن هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة أو دروس تقوية							
١٦	يفرض المعلمون تعليمات الإنضباط المدرسي ويتأكدون من احترام الطلبة لها							
١٧	تعزز المدرسة التزام الطلبة بالأنظمة واللوائح والتعليمات							
١٨	يسود جو من الثقة والعلاقة الإيجابية بين الإدارة والمعلمين والطلبة يشجع على التعلم							

١٩	تعالج المدرسة المشكلات الطلابية بالتوجيه والإرشاد التربوي دون استخدام العنف اللفظي أو البدني						

المجال الرابع: انجازات الطلبة: وتعني مايحققه الطلبة من نتاجات تربوية وتعليمية وسلوكية

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الإنتماء للمجال		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
١	يمتلك الطلبة ثقافة مناسبة عن تاريخ الأردن وتطوره والمناسبات الوطنية وإنجازات قيادته الهاشمية							
٢	لدى الطلبة إدراك للهوية الوطنية ويشعرون بالإنتماء للوطن والإمة							
٣	مستوى أداء الطلبة مرتفع في الإختبارات المعيارية والمقننة مقارنا بالمدارس الأخرى							
٤	يستوعب الطلبة سياسات المدرسة ويتقبلون الإجراءات المتخذة بحقهم كونها تساعد في إصلاح الأمور							
٥	علاقة الطلبة مع زملائهم يسودها الإحترام والإهتمام							
٦	لدى الطلبة مستويات عالية من التفاعل والثقة وتقدير الذات							
٧	معدلات الطلبة في كل سنة عالية باستمرار							
٨	هناك تحسن واضح في مستويات التحصيل الدراسي سنة بعد أخرى							
٩	هناك تقدم واضح في أداء الطلبة مقارنا بالإختبارات القبلية بداية العام							
١٠	يستطيع الطلبة مناقشة ما يتمنون تعلمه في المستقبل والتعبير عما يحتاجون إلى تحقيقه من أهداف							
١١	يتمكن الطلبة من ربط ما يتعلمون بحياتهم اليومية							
١٢	يبدي الطلبة توجهات إيجابية نحو التعلم وجميع مجالات الحياة المدرسية							
١٣	يساهم الطلبة في الحياة المدرسية بشكل فاعل ويتحملون المسؤولية من خلال المجالس الطلابية							
١٤	لدى الطلبة انضباط شخصي ذاتي والصفوف خالية من العنف							
١٥	معدل حضور الطلبة إلى المدرسة مرتفع ويحافظون على حضور الحصص في مواعيدها							

المجال الخامس: المناخ الاجتماعي: وتعني العلاقات والاتصال مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمؤسسات المجتمعية

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الإنتماء للمجال		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
١	يشارك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في الأنشطة والمناسبات التي تقيمها المدرسة							
٢	يشارك أولياء الأمور بفاعلية في عمليات صناعة القرار المتعلق بمستقبل أبنائهم							
٣	هناك تواصل متبادل بين المدرسة وأولياء الأمور عن أداء الطلبة بشكل فردي وجماعي							
٤	يتم مناقشة خطط وبرامج المدرسة مع أصحاب المصالح وأولياء الأمور							
٥	المدرسة ناجحة في تشجيع أولياء الأمور على الإهتمام بما يقوم به أبناؤهم							
٦	تصدر المدرسة نشرات تثقيفية لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي							
٧	يحضر أولياء الأمور المواقف التعليمية التعلمية							
٨	يتواصل أولياء الأمور مع الإدارة ويشاركون في التخطيط للمناسبات والأنشطة							
٩	تطلب المدرسة من المؤسسات المجتمعية المحلية تدريب طلبتها أثناء الإجازة الصيفية							
١٠	تستفيد المدرسة من إمكانات المجتمع المحلي لتطوير وتحسين دورها التربوي والتعليمي							
١١	تشارك المدرسة المؤسسات المجتمعية في المناسبات المختلفة							
١٢	تفتح المدرسة مرافقها لخدمة المجتمع المحلي ومؤسساته							
١٣	تعمل المدرسة على تجسيد الشراكة المجتمعية مع المؤسسات والهيئات المختلفة							
١٤	تشارك المدرسة في حل المشكلات المجتمعية عن طريق تنفيذ المشروعات التربوية والإجتماعية							
١٥	يستفيد المجتمع المحلي من مرافق المدرسة وإمكاناتها							

المجال السادس: الإمكانات والخدمات المساندة: وتعني جميع الموارد المادية الميسرة لعملية التعلم والخدمات المساعدة								
الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الإنتماء للمجال		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
١	تمتلك المدرسة موقعا مناسبا لبيئة التعلم وبعيدا عن الضجيج							
٢	يتوافر المبنى المدرسي على وسائل السلامة والأمان للطلبة والعاملين							
٣	يتوافر في المدرسة صفوف دراسية مناسبة وصحية							
٤	يتوافر في المدرسة ساحات وملاعب متناسبة مع عدد الطلبة							
٥	تتوافر في المدرسة مرافق عامة داعمة للأنشطة والمنهاج (المسرح، الصالات الرياضية، والقاعات)							
٦	تتوافر في المدرسة المرافق الصحية الكافية للطلبة والعاملين							
٧	تتوافر في المدرسة مختبرات علمية مناسبة للمرحلة والمنهاج							
٨	توفر المدرسة مكتبة تحتوي على المصادر التعليمية المقروءة والمرئية والمسموعة							
٩	يتوافر في المدرسة مشاغل مهنية للذكور والإناث حسب الحاجة							
١٠	تمتلك المدرسة غرفة مصادر تعلم مجهزة للطلبة الموهوبين وذوي صعوبات التعلم							
١١	يتوافر في المدرسة مختبرات حاسوب مناسبة لأعداد الطلبة							
١٢	ترتبط المدرسة بالشبكة العالمية (الإنترنت) لخدمة العاملين والطلبة							
١٣	تمتلك المدرسة موقعا الكترونيا لخدمة المعلمين والطلبة وأولياء أمورهم وخدمة العملية التعليمية							
١٤	توفر المدرسة ألواحاً إلكترونية تفاعلية							
١٥	تحافظ المدرسة على مستوى مرتفع ومستمر من النظافة في كافة المرافق والأقسام							
١٦	توفر المدرسة صيانة مستمرة للمبنى المدرسي ومرافقه							
١٧	توفر المدرسة حافلات كافية وآمنة							
١٨	تلتزم الحافلات بمواعيدها في نقل الطلبة عند الحضور والمغادرة							
١٩	توفر المدرسة مقاصف تتناسب مع أعداد الطلبة							
٢٠	تلتزم المدرسة بالمعايير الصحية في المواد المباعة في المقاصف والعاملين							
٢١	توفير عناية صحية مستمرة للطلبة مع سهولة الوصول الى المراكز الطبية القريبة							
٢٢	يتوفر في المدرسة حديقة معتنى بها تتناسب مع حجمها							

المجال السابع: الدور الإقتصادي: ويعني جميع اللأنشطة التي تقوم بها المدرسة وتساهم في دعم الإقتصاد الوطني

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الإنتماء للمجال		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
١	تقوم على تدريس عدد من الطلبة على نفقتهم الخاصة وبالتالي تخفف العبء عن وزارة التربية والتعليم							
٢	تعد المدرسة مشروعا إستثماريا يساهم في إقتصاد الوطن							
٣	تساهم المدرسة في رفد الخزينة بالضرائب المستحقة							
٤	تقليل حجم البطالة من خلال تشغيل المعلمين والوظائف							
٥	تسهم المدرسة في تحريك عجلة الإقتصاد الوطني من خلال ايجاد فرص عمل للمهنيين والفنيين							
٦	تمويل الإعلام من خلال الدعاية والتنافس مع المدارس الأخرى لإستقطاب الطلبة							
٧	تشغيل المصانع والمشاغل التي ترتبط أعمالها بإحتياجات المدارس مثل الزي والأثاث واللوازم وغيرها							
٨	دعم الجمعيات الخيرية ومراكز الأيتام من خلال تقديم المرافق والدعم المادي							
٩	تقدم المدرسة إمكاناتها ومرافقها للمجتمع المحلي ومؤسساته							
١٠	تعمل على تشغيل عدد من الحافلات والسائقين لنقل الطلبة							

أسماء محكمي الإستبانة

الرقم	الإسم	الجامعة
١	الأستاذ الدكتورهاني الطويل	الجامعة الأردنية
٢	الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
٣	الأستاذ الدكتور محمد عيد ديراني	الجامعة الأردنية
٤	الأستاذ الدكتورعاطف بن طريف	الجامعة الأردنية
٥	الأستاذ الدكتورسلامة طناش	الجامعة الأردنية
٦	الدكتور محمد القضاة	الجامعة الأردنية
٧	الدكتور أكرم عبد القادر	جامعة مؤتة
٨	الدكتوربسام طه	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
٩	الدكتورغازي خضر	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
١٠	الدكتورمحمد العبسي	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
١١	الدكتورأيمن عمرو	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا

الأداة المطورة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية/ كلية العلوم التربوية

السيدات والسادة مديري ومديرات المدارس الخاصة المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان: "تقييم الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية، من الجامعة الأردنية. وتهدف الدراسة إلى تحديد معايير الدور التربوي والإقتصادي للمدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمديرات للوصول إلى تطوير أداة تقييم (مقياس) لتقييم المدارس الخاصة من قبل خبراء تقييم.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرات علمية وعملية، فإن الباحث يأمل منكم تحكيم هذه المعايير (الفقرات) بوضع درجة الإتفاق مع مقدار أهمية كل معيارأو فقرة، وذلك بإعطائه تقديراً من (٥) خمس تدرجات، (أتفق بشدة، أتفق، أتفق نوعاً ما، لا أتفق، لا أتفق بشدة).

شاكــراً لكــم حسن إهتمامكــم وتعاونكــم

الباحث هشام عودة أحمد ياسين

القسم الأول:البيانات والمعلومات

١.بيانات المديــــر:

الجنس ☐ ذكر ☐أنثى **المؤهل العلمي** ☐أقل من جامعـي ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا
سنوات الخبرة ☐أقل من ٥ سنوات ☐من٥-١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات

٢. بيانات الطلبــة:

عدد الشـــــعب ( ) أعلى صف ( ) أدنى صف ( )
عدد طلبة المدرسة ( ) ذكـــــــور ( ) إنـــــــاث ( )

٣.بيانات العاملين:

عدد العاملين الإجمالــــي ( ) عدد المعلميـن ( ) الإداريين ( ) المستخدمين

٤.بيانات المدرسة:

موقع المدرسة .... سنة التأسيس ....
الجهة التي تتبعها المدرسة ☐ مالك منفرد ☐شركة ☐ جمعية ☐ مؤسسة
تمتلك المدرسة المرافق والخدمات التالية: ضع الإشارة المناسبة داخل المربع، توفر أو عدم توفر (٧، ×)

☐ مكتبــة ☐ مختبر حاسوب ☐ شبكة الإنترنت ☐ موقع إلكترونـــي ☐ ألواح إلكترونيـــة
☐ مصلى ☐ مختبر علمـــي ☐ مشغل مهنـــي ☐ غرفة مصادر تعلم ☐ غرفة صعوبات تعلم
☐ مسبح ☐ مســــــرح ☐ صالة رياضية ☐ قاعة أنشطـــة ☐ حديقـــــــــة
☐ تدفئــة ☐ مراوح صفية ☐ مكيفات صفية ☐ آلات تصويــــر

القسم الثاني: فقرات الإستبانة (معايير التقييم)

المجال الأول القيادة والتخطيط: الطريقة التي تتم بها قيادة المدرسة وإدارتها نحو تحقيق الأهداف التربوية						
الرقم	الفقرات	درجة أهمية الفقرة من (٥) درجات				
		أتفق بشدة	أتفق	أتفق نوعاً ما	لا أتفق	لاأتفق بشدة
١	تمتلك المدرسة منظومة قيمية (رؤية، رسالة، قيم) محددة					
٢	تتوافر في المدرسة خطة استراتيجية تطويرية واضحة					
٣	تركز الإدارة المدرسية على جودة نواتج تعلم الطلبة					
٤	توفر الإدارة بيئة من الثقة والدعم تشجع على العمل					
٥	تفوض الإدارة جزءاً من صلاحياتها للعاملين، كل حسب اختصاصه					
٦	تتصف خطة المدرسة بالمرونة والواقعية					
٧	تنطلق خطة المدرسة من فلسفة وزارة التربية والتعليم، وأهدافها، وسياستها التعليمية					
٨	تتابع الإدارة المدرسية جميع العاملين وتقدم لهم التغذية الراجعة عن أدائهم					
٩	تتفاعل خطة المدرسة مع المستجدات الحديثة					
١٠	تُقيّم الخطة بصورة دورية للحكم على أداء المدرسة					
١١	يصنع القرار في المدرسة بإشراك جميع الأطراف من أصحاب العلاقة					
١٢	تمتلك المدرسة نظاماً للجودة الشاملة					
١٣	تشرك الإدارة العاملين عند بناء خطة المدرسة					
المجال الثاني: المناخ التنظيمي: البيئة السائدة في المدرسة، الداعمة للعاملين، المعززة للإنجاز						
١٤	يتوافر في المدرسة هيكلية إدارية ميسرة لعمليات الاتصال					
١٥	تمتلك المدرسة طاقات بشرية مؤهلة (تربوياً، علمياً وتقنياً)					
١٦	تسود العلاقات الإيجابية (التعاون والألفة والمحبة) بين جميع أفراد المجتمع المدرسي					
١٧	يعتز العاملون بانتمائهم للمدرسة					
١٨	يتوفر أمن وظيفي للعاملين في المدرسة					
١٩	تحدد المهام الوظيفية لكل فرد في المدرسة بشكل واضح					
٢٠	تطبق القوانين والنظم واللوائح بشكل مرن					
٢١	تتصف الجداول (الدراسية والإشغال والمناوبة) بالدقة					
٢٢	توفر المدرسة رعاية صحية للعاملين فيها					
٢٣	تيسّر المدرسة عملية نقل المعلمين من وإلى المدرسة					
٢٤	يتصف تقييم أداء العاملين في المدرسة بالشفافية					
٢٥	تعتمد المدرسة برنامجاً سنوياً لتدريب وتأهيل العاملين يلبي احتياجاتهم					

٢٦	تطبق المدرسة الحوافز والمكافئات على العاملين بعدالة					
٢٧	تؤدي عمليات تقييم الأداء لزيادة فعالية الجودة في التعليم					
٢٨	يشترك العاملون في البرامج التدريبية والتأهيلية برغبتهم					
المجال الثالث بيئة التعليم والتعلم: العوامل المساعدة على تحسين عملية التعليم ونواتج التعلم						
٢٩	تتابع المدرسة عملية التخطيط والإعداد للدروس الصفية					
٣٠	يمتلك المعلمون مؤهلات علمية تؤهلهم لتدريس المواد الدراسية الموكلة لهم					
٣١	تعزز المدرسة التزام الطلبة بالأنظمة والتعليمات					
٣٢	يشكل المعلمون في المدرسة فرق عمل تعليمية ناجحة ويتبادلون الخبرة فيما بينهم					
٣٣	يمتلك المعلمون معرفة موثقة بنتائج طلابهم وتقدمهم					
٣٤	تتابع المدرسة عمليات تقويم الطلبة باستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم حديثة					
٣٥	تلتزم المدرسة بالمناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم					
٣٦	تحرص المدرسة على متابعة المعلمين أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة					
٣٧	يمتلك الطلبة توجهات إيجابية نحو التعلم والحياة المدرسية					
٣٨	تعتمد المدرسة مناهج إضافية مقرة من مجلس التربية والتعليم					
٣٩	تعالج المدرسة المشكلات الطلابية بالتوجيه والإرشاد بعيدا عن استخدام العنف اللفظي أو البدني					
٤٠	يربط الطلبة ما يتعلمونه بخبراتهم الحياتية					
٤١	تتابع المدرسة تنفيذ الخطط العلاجية والإثرائية باستمرار					
٤٢	تشجع المدرسة الطلبة على عملية التعلم الذاتي					
٤٣	تركز المدرسة على الأنشطة الدراسية الصفية واللاصفية					
٤٤	يتقبل الطلبة سياسات المدرسة ويتفهمون الإجراءات المتخذة بحقهم					
٤٥	يساندُ المعلمونَ من هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة					
٤٦	يشارك الطلبة في المجالس الطلابية بفاعليه					
٤٧	يمتلك الطلبة فهماً واعياً للهوية الوطنية، ويعتزون بها					
٤٨	يمتلك الطلبة ثقافة مناسبة عن تاريخ الأردن(تطوره، ومناسباته، وانجازاته)					
٤٩	يتفاعل الطلبة مع المعلمين في الحصص الصفية بنشاط					
٥٠	يُشجع المعلمون الطلبة على الإنضباط الذاتي في المدرسة					
٥١	يمتلك الطلبة مستويات عالية من الثقة وتقدير الذات					
٥٢	تشير معدلات الطلبة إلى تقدم مستمر في الأداء					
٥٣	يظهر الطلبة مستوىً مرتفعاً في الإختبارات (المعيارية والمقننة) مقارنة بالمدارس الأخرى					
٥٤	تحرص المدرسة على طرح الدروس المحوسبة عبر موقعها الالكتروني لزيادة التفاعل بين المعلمين والطلبة					

المجال الرابع: المناخ الاجتما عي: العلاقات والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي						
٥٥	يشارك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في الأنشطة التي تقيمها المدرسة					
٥٦	تشجع المدرسة أولياء الأمور على متابعة أداء أبنائهم باستمرار					
٥٧	تشارك المدرسة مؤسسات المجتمع في المناسبات المختلفة					
٥٨	يشارك أولياء الأمور(مجالس الآباء والأمهات)في التخطيط للمناسبات والأنشطة					
٥٩	تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع في تدريب طلبتها					
٦٠	تشارك المدرسة في حل المشكلات المجتمعية عن طريق تنفيذ المشروعات التربوية والإجتماعية					
٦١	تتيح المدرسة لأولياء الأمور المشاركة بفاعلية في عمليات صناعة القرارات المتعلقة بمستقبل أبنائهم					
٦٢	تصدر المدرسة نشرات تثقيفية لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي					
المجال الخامس: المباني والخدمات: جميع الموارد المادية والخدمات الميسرة لعمليتي التعلم والتعليم						
٦٣	تلتزم الحافلات بمواعيدها في نقل الطلبة ذهابا وإيابا					
٦٤	تلتزم المدرسة بالمعايير الصحية للمواد المباعة في المقاصف و كذلك العاملين فيها					
٦٥	توفر المدرسة صيانة مستمرة للمبنى المدرسي ومرافقه					
٦٦	تحافظ المدرسة على مستوى لائق من النظافة الشاملة					
٦٧	تتوافر في المدرسة المرافق الصحية الكافية					
٦٨	تتناسب ساحات وملاعب المدرسة مع أعداد الطلبة					
٦٩	يتوفر في المبنى المدرسي وسائل السلامة العامة والأمان					
٧٠	توفر المدرسة رعاية صحية مستمرةوكافية للطلبة					
٧١	يتوافر في المدرسة صفوف دراسية صحية					
٧٢	تزود المدرسة مرافقها التعليمية بالأدوات والمواد والأجهزة الحديثة باستمرار					
٧٣	توفر المدرسة لمعلميها المصادر والوسائل التعليمية					
٧٤	تمتلك المدرسة موقعا مناسبا لبيئة التعلم بعيدا عن الضجيج					
المجال السادس: الدور الاقتصادي: جميع الأنشطة التي تقوم بها المدرسة وتساهم في دعم الاقتصاد الوطني						
٧٥	تتحمل المدرسة عبء تعليم الطلبة عن وزارة التربية والتعليم					
٧٦	تقلل المدرسة حجم البطالة من خلال تشغيل المعلمين والعاملين في الخدمات التعليمية					
٧٧	تقدم المدرسة إمكانياتها ومرافقها للمجتمع المحلي					
٧٨	تعتبر المدرسة مشروعاً استثمارياً اقتصادياً في الوطن					
٧٩	تقدم المدرسة الدعم للجمعيات الخيرية ومراكز الأيتام					

٨٠	تسهم المدرسة في تحريك عجلة الاقتصاد الوطني من خلال المشاريع والخدمات المساندة					
٨١	تمول المدرسة وسائل الإعلام من خلال الدعاية والتنافس مع المدارس الأخرى لاستقطاب الطلبة					
٨٢	تساهم المدرسة في رفد الخزينة بالضرائب المستحقة					

الملاحظات و الإقتراحات:

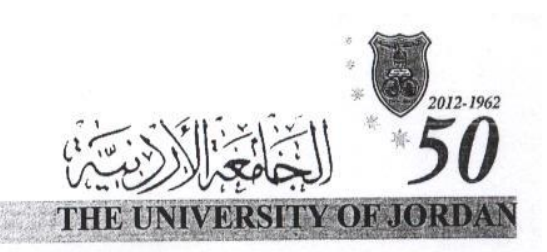
....

....

....

أسماء محكمي الأداة المطورة

الرقم	اسم المحكم	جهة العمل
١	الأستاذ الدكتورهاني الطويل	الجامعة الأردنية
٢	الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
٣	الأستاذ الدكتورعاطف بن طريف	الجامعة الأردنية
٤	الدكتور أكرم عبد القادر	جامعة مؤتة
٥	الدكتوربسام طه	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
٦	الدكتورغازي خضر	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
٧	الدكتورمحمد العبسي	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
٨	الدكتورأيمن عمرو	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
٩	الدكتور فارس حيدر	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
١٠	الدكتور محمود العواودة	جامعة الإسراء
١١	الدكتور مصطفى العفوري	التعليم الخاص
١٢	الدكتور خليل جوابرة	التعليم الخاص
١٣	الدكتور حسني الصوي	مستشار تربوي اقليمي/ وكالة الغوث الدولية
١٤	الدكتور اسماعيل الزيود	جامعة البتراء
١٥	الدكتور سهيلة ابو السميد	جامعة البتراء
١٦	الدكتور مي الطاهر	جامعة البتراء
١٧	أ.شوقي الأسطل	ماجستير/ مشرف تربية إسلامية/ التعليم الخاص
١٨	أ.جمال عطاالله	ماجستير/ مشرف رياضيات/ التعليم الخاص
١٩	أ.هاشم أبو غزالة	ماجستير/ مشرف مرحلة/ التعليم الخاص
٢٠	أ.نادية خربط	ماجستير / التعليم الخاص



رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٢٨٢٨/٨/١/١١
الرقم الآلي: ٢١٢٩٤٦
الموافق: ٨/١٠/٢٠١٢م

عطوفة مدير التعليم الخاص في عمان المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " هشام عوده أحمد ياسين " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" تقييم الدور التربوي والاقتصادي للمدارس الخاصة في الأردن "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على مدراء المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً أن المشرف على أطورحته هو الأستاذ الدكتور " بسام العمري " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

لم ب.ا

EVALUATING THE EDUCATIONALAND ECONIMIC ROLE OF PRIVATE SCHOOL IN JORDAN

By
Hisham Odeh A. Yasin

Supervisor
Dr. Bassam M. Al-Omari, Prof.

ABSTRACT

This study aimed at evaluating the educational and econimic role of private schools in Jordan. To achieve this objective, the reseacher structured the study tool including numbers of perfomance indicators discussed in previous Arabic and foreign studies literature to know the pricipals perspectives in this indicators. The perfomance indicators was determind through six fields: leadeship and planning, organizational climate, teaching, learning environment, social climate, building and services, economic role field. The questionnaire consisted of two parts: the first part was denoted to collect the personal information of the principals and schools information, while the second part included the perfomance indicators which concerning previous, And has two stages, stage I: aimed at the development of the appropriate tool, to determine the degree of agreement school principals on the importance of these indicators and the degree of suitability for work, The second stage: to identify the degree of availability of these indicators in the

school from the point of view of managers In order to meseare the degree of availability of these indicators in school. The questionnaire was distributed to a sample of principals of private schools in the province capital, as the population of the study (491) principals, sample included (311) principals, in accordance with the distribution of the variables of the study

Results reached in the first phase that principals of private schools in the province of the capital agreed on the importance of paragraphs tool that belong to each of the six fields, which together constitute the tool developed to evaluate the educational and economic role of private schools in Jordan. The results showed in the second stage that the degree of availability of performance indicators in private schools are high in general, despite the disparity score depending on sex principal or his scientific qualifications or experience or without statistically significant differences attributable to these variables at the level of ($\alpha \leq 0.05$). The study recommends the adoption of the Ministry of Education for assessment tool that was developed by the researcher as a measure to assess private schools in Jordan, and to use the tool for the purposes of self-evaluation by school administrators and owners of the schools for the improvement and development, as well as to examine the results of evaluation by the Ministry